

Mer multimedia

Lågstadielävers tankar om bra inlärningssätt i kontrast till deras läroböcker

Kaisa Klapuri och
Hanna-Kerttu Sarsila
Pro gradu-avhandling
i nordisk filologi
Humanistiska fakulteten
Uleåborgs universitet
Augusti 2019

INNEHÅLL

FÖRTECKNING ÖVER FIGURER, TABELLER OCH BILDER	4
1 INLEDNING.....	8
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.3 Metod	11
1.4 Disposition och arbetsdelning	12
2 UNDERVISNINGS- OCH INLÄRNINGSSÄTT	13
2.1 Läsförståelse.....	13
2.1.1 Läsning på främmande språk	14
2.1.2 Läsning i undervisningen	15
2.2 Skrivning	16
2.2.1 Skrivning i undervisningen	18
2.2.2 Skrivning på främmande språk	19
2.3 Hörförståelse	20
2.3.1 Autentiska situationer.....	21
2.3.2 Övningar.....	21
2.3.3 Lärarens tal	23
2.3.4 Sångtexter.....	23
2.4 Tal.....	24
2.4.1 Artikulatoriska kunskaper och kategorisering av språklig input.....	24
2.4.2 Interaktion	25
2.4.3 Tal och tid.....	26
2.4.4 Individualitet	27
2.4.5 Samtalsövningar	27
2.5 Multimedia	28
2.5.1 Verbal och visuell information.....	29
2.5.2 Undersökningar om multimedia.....	31
2.5.3 Filmer och YouTube-videor.....	32
2.5.4 Datorprogram och mobilapplikationer	33
2.5.5 Videospel.....	33
3 SPRÅKINLÄRNING OCH MOTIVATION.....	35
3.1 Aspekter på motivationsteorier	35
3.1.1 Socialpsykologiska motivationsteorier	36

3.1.2 Kognitiv-kontextuella motivationsteorier	37
3.1.3 Processorienterade motivationsteorier	38
3.1.4 Motivationens roll vid ett barns språkutveckling.....	39
4 ETT BARNS SJÄLVKÄNNEDOM OCH SPRÅKUTVECKLING.....	40
4.1 Andraspråksinläringens principer hos barn.....	40
4.2 Självkännedom och dess utveckling	41
4.3 Språkutveckling hos lågstadieelever	42
5 SVENSKAN I FINLAND.....	44
5.1 Svenskundervisning i Finland	45
5.2 Den nya läroplanen.....	45
5.2.1 Svenska redan i sjätte klass	46
5.2.2 Utvärdering av språkkompetenser.....	47
5.3 Grundskoleelevers svenskkunskaper och attityder till svenskan	48
6 ANALYS.....	51
6.1 Elevsvar.....	51
6.1.1 Tidigare språkstudier.....	51
6.1.2 Erfarenheter av svenska	52
6.1.3 Attityder till språkinläring.....	54
6.1.4 Prefererade inläringssätt.....	55
6.1.5 Sammanfattning av elevsvaren.....	58
6.2 Fördelning av uppgifterna i läroböckerna	59
6.2.1 Läsning	63
6.2.2 Skrivning på främmande språk	73
6.2.3 Hörförståelse	80
6.2.4 Samtal.....	85
6.2.5 Multimedia	88
6.2.6 Andra slags uppgifter	92
6.3 Läroböckerna i kontrast till varandra	117
6.4 Läroböckerna och den nya läroplanen	124
6.5 Läroböckerna och elevsvaren.....	126
7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	131
LITTERATUR	136

Bilaga. Frågeenkäten.

FÖRTECKNING ÖVER FIGURER, TABELLER OCH BILDER

Figur 1. Var har du hört svenska tidigare?	53
Figur 2. Inställning till svenskan.	54
Figur 3. Prefererade inlärningsätt.	56
Figur 4. Antalet uppgifter i böckerna.	120
Figur 5. Antalet uppgifter, Hallonbåt och Megafon.	122
Figur 6. Skillnaden mellan böckerna.	123
Figur 7. Inlärningsätten.	128
Tabell 1. Vilka främmande språk läser du i skolan?	52
Tabell 2. Mängden av läsförståelseuppgifter i böckerna.	73
Tabell 3. Mängden av skrivuppgifter i böckerna.	80
Tabell 4. Mängden av hörförståelseuppgifter i böckerna.	84
Tabell 5. Mängden av samtalsuppgifter i böckerna.	87
Tabell 6. Mängden av multimediauppgifter i böckerna.	92
Tabell 7. Mängden av lyssna på främmande språk-uppgifter i böckerna.	96
Tabell 8. Mängden av lyssna och repetera-uppgifter i böckerna.	97
Tabell 9. Mängden av översättning till finska och skrivning på finska. i böckerna.	101
Tabell 10. Mängden av läsning på finska i böckerna.	103
Tabell 11. Mängden av samtal på finska i böckerna.	104
Tabell 12. Mängden av informationssökning i böckerna.	105
Tabell 13. Mängden av självbedömning i böckerna.	107
Tabell 14. Mängden av spel och frågesport i böckerna.	109
Tabell 15. Mängden av korsord mm. i böckerna.	111
Tabell 16. Mängden av färgläggning mm. i böckerna.	114
Tabell 17. Mängden av radioprogram, vloggar, SMS, fotografering och filmande i böckerna.	116
Tabell 18. Antalet uppgifter i böckerna.	117
Tabell 19. Antalet uppgifter i böckerna, procenttal.	119
Tabell 20. Läroböckerna och elevsvaren.	127
Tabell 21. Läroböckerna och elevsvaren, färdigheter.	129
Bild 1. Megafon övningsbok 17 s. 31.	60
Bild 2. Megafon övningsbok 16a s. 102.	60
Bild 3. Megafon textbok Kulturtorget s. 47.	62

Bild 4. Hallonbåt s. 31.....	63
Bild 5. Megafon textbok 1 s. 10.....	64
Bild 6. Megafon textbok s. 64.....	64
Bild 7. Megafon övningsbok 13b s. 77.....	65
Bild 8. Hallonbåt 2H s. 64.....	65
Bild 9. Hallonbåt 2D s. 59.....	66
Bild 10. Hallonbåt 3W s. 103.....	66
Bild 11. Hallonbåt s. 8.....	67
Bild 12. Megafon textbok s. 39.....	67
Bild 13. Hallonbåt 1U s. 46.....	68
Bild 14. Megafon övningsbok s. 67.....	68
Bild 15. Hallonbåt s. 168.....	68
Bild 16. Megafon textbok s. 43.....	69
Bild 17. Megafon övningsbok 5a s. 172.....	69
Bild 18. Megafon övningsbok 21 s. 106.....	70
Bild 19. Megafon övningsbok 12 s. 99.....	70
Bild 20. Megafon 10 s. 98.....	71
Bild 21. Megafon övningsbok 17 s. 51.....	71
Bild 22. Hallonbåt 1 bonus 1 s. 52.....	72
Bild 23. Megafon textbok 2 s. 52.....	73
Bild 24. Hallonbåt 4K s. 123.....	74
Bild 25. Megafon övningsbok 24b s. 107.....	74
Bild 26. Hallonbåt 1 Ä s. 49.....	75
Bild 27. Megafon övningsbok 19 s. 32.....	75
Bild 28. Hallonbåt 1Y s. 48.....	76
Bild 29. Megafon övningsbok 1 s. 163.....	76
Bild 30. Megafon övningsbok 15 s. 77.....	77
Bild 31. Megafon övningsbok 22 s. 106.....	77
Bild 32. Megafon övningsbok 7 s. 72.....	78
Bild 33. Hallonbåt 2X s. 74.....	79
Bild 34. Hallonbåt 6 bonus 1 s. 188.....	80
Bild 35. Hallonbåt U s. 20.....	81
Bild 36. Megafon textbok s. 41.....	82
Bild 37. Megafon övningsbok s. 178.....	83
Bild 38. Hallonbåt 5L s. 148.....	84

Bild 39. Megafon övningsbok 10b s. 127.	85
Bild 40. Hallonbåt 5W s. 155.	86
Bild 41. Megafon övningsbok 18 s. 181.	87
Bild 42. Hallonbåt s. 112.	89
Bild 43. Hallonbåt s. 113.	90
Bild 44. Hallonbåt s. 147.	91
Bild 45. Megafon övningsbok 29b s. 186.	91
Bild 46. Megafon övningsbok s. 117.	94
Bild 47. Megafon övningsbok 26 s. 160.	95
Bild 48. Hallonbåt 6R s. 178.	95
Bild 49. Hallonbåt 4E s. 116.	96
Bild 50. Hallonbåt 2V s. 72.	97
Bild 51. Megafon övningsbok 25 s. 57.	98
Bild 52. Hallonbåt 3A s. 85.	98
Bild 53. Hallonbåt s. 126.	99
Bild 54. Megafon textbok s. 16.	99
Bild 55. Megafon övningsbok 3 s. 45.	99
Bild 56. Megafon övningsbok 4 s. 45.	100
Bild 57. Megafon övningsbok 2 s. 44.	100
Bild 58. Megafon textbok s. 46.	101
Bild 59. Megafon övningsbok s. 75.	102
Bild 60. Hallonbåt s. 30.	102
Bild 61. Hallonbåt 3C s. 85.	103
Bild 62. Megafon övningsbok 32b s. 60.	104
Bild 63. Megafon övningsbok 30a s. 162.	104
Bild 64. Megafon övningsbok 30b s. 162.	105
Bild 65. Hallonbåt 5 Bonus 3 s. 161.	105
Bild 66. Hallonbåt s. 158.	106
Bild 67. Megafon övningsbok s. 116.	107
Bild 68. Megafon övningsbok 2 s. 9.	108
Bild 69. Hallonbåt W s. 21.	109
Bild 70. Hallonbåt 7M s. 201.	110
Bild 71. Megafon övningsbok 4 s. 38.	111
Bild 72. Megafon övningsbok 6b s. 225.	112
Bild 73. Megafon övningsbok 7 s. 225.	113

Bild 74. Hallonbåt 5M s. 148.	113
Bild 75. Hallonbåt Hejdå G s. 219.	115
Bild 76. Hallonbåt Hejdå I s. 220.	115
Bild 77. Megafon övningsbok 29b s. 186.	116

1 INLEDNING

Detta arbete är ett resultat av samarbete och det är också avhandlingens ämne. Den ena skribenten till denna uppsats har i sin kandidatavhandling analyserat läroböcker i svenska och den andra har studerat i finska skolelevers inställning till musikaliska undervisningsmedel. I detta arbete har vi kunnat kombinera dessa två kunskapsområden och forskningsproblem.

Vi har valt att studera i sjätteklassisters tankar om bra sätt att studera språk och jämföra dem med två svenskböcker som i och med den nya läroplanen har börjat användas på sjätte klass. För detta ändamål använder en elevundersökning där 107 finska lågstadielever berättar bl.a. om sina prefererade inlärningssätt. Dessutom jämför vi läroböckerna med varandra och med den nya läroplanen. Den teoretiska bakgrunden ska hjälpa oss att förstå språkinläringen och språkundervisningen bättre. Därför har vi valt att ta reda på bl.a. språkliga färdigheter, motivation i andraspråksinläringen, svenskan i Finland och ett barns självkännedom och språkutveckling.

Vi anser att forskningsfrågorna både är aktuella och har konkret värde. Till följd av den nya läroplanen börjar B1-svenskundervisningen från och med år 2016 på sjätte klass istället för sjunde. Man kan så småningom börja betrakta om flytten har haft mer av en positiv eller negativ inverkan på svenskinläringen. Böckerna som används i svenskundervisningen på sjätte klass är relativt nya och värda en närmare granskning. Vi anser att detta arbete – både den teoretiska bakgrunden och forskningsresultatet – kan vara till nytta för varje språklärare. Speciellt viktigt är detta arbete för svensklärare som redan använder eller som ska välja mellan de två läroböcker som vi analyserar.

1.1 Syfte

Vår problemformulering lyder således: 1) vilka likheter och skillnader finns det i böckernas uppgiftsindelning, 2) hur motsvarar böckerna den nya läroplanen och 3) hur motsvarar böckerna elevundersökningen, och – om möjligt att avgöra – vilken bok motsvarar elevsvaren bättre och varför?

Eftersom elevsvaren är unika och av stor vikt har vi valt att koncentrera oss mer på den tredje forskningsfrågan som också är vårt huvudsyfte. Vår hypotes är att eleverna prefererar digitala inlärningssätt och det blir intressant att se hur böckerna lyckas med denna utmaning.

1.2 Material

Vårt material består av två läroböcker, *Hallonbåt 1–2* och *Megafon 1*, samt ett enkätundersökningsmaterial som innehåller 107 elevsvar. Läroböckerna har vi fått från förlagen för forskningsändamål i samband med Hanna-Kerttu Sarsilas ämnesdidaktiska seminariearbete. Enkätundersökningen beskrivs senare i detta kapitel.

Hallonbåt är en läroboksserie för B1-svenska. Den följer årets 2014 grunder för läroplanen för den grundläggande utbildningen. (Sanomapro/Hallonbåt för högstadiet [online]) Hallonbåt 1–2 som vi analyserar i detta arbete är den första delen av läroboksserien. På förlagets webbsida karakteriseras Hallonbåt 1–2 på följande vis (skribenternas översättning):

Hallonbåt närmar sig inläring och kommunikation ur en ny synvinkel: i stället för text är huvudvikten vid videor, inspelningar och muntliga övningar som stöds av skriv- och textuppgifter. Språket i Hallonbåt är autentiskt språk (svenska och finlandssvenska) som lärs in som fraser, inte som enstaka ord. Inläring av konstruktioner har förts samman till en naturlig del av kommunikation och ordförråd repeteras genom att använda bekanta ord i nya situationer. (Sanomapro/Hallonbåt 1–2 [online])

Hallonbåt består inte av skilda text- och övningsböcker utan allt finns i en bok. Boken börjar med delar som heter *Vad kul, jag kan!* och *Välkommen!* och de följs av sju egentliga stycken. I slutet av varje stycke finns en Bonus-del som innehåller differentierande extrauppgifter. I slutet av boken finns ännu en del som heter *Hejdå, vi ses!* och som karakteriseras i boken som en ”funktionell repetitionsdel”. Allra sist kommer en alfabetisk ordlista. Hallonbåt-serien innehåller också digitalt material (Sanoma Pro 2019 [online])

Megafon är en läroboksserie för B1-svenska, och också den följer årets 2014 grunder för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Megafon 1 är den första delen av serien. (Otava/Megafon 1 [online]) På förlagets webbsida karakteriseras Megafon 1 på följande vis (skribenternas översättning):

Textbokens autentiska berättelser och riktiga människor gör svenskinläringen upplevelserik. Roliga finskspråkiga Kulturtorget-delar erbjuder information och inspirerar till att söka information. Muntliga övningar till texter och bildlexikon uppmuntrar till muntlig kommunikation. Flexibelt material differentierar nedåt och uppåt samt erbjuder utmaningar till elever på olika nivåer. Fräsch och klar layout gör inläringen smidig. (Otava/Megafon 1 [online])

Megafon 1 övningsbok innehåller rikligt med funktionella uppgifter och samarbete – det väsentliga är kommunikation och inlärarens aktivitet. Boken har klar struktur och rikligt med uppgifter till olika inläraryper. Avstämningsuppgifter och förberedande

ordförrådsuppgifter leder till temat. Uppgifter framskrider från grunduppgifter till mer krävande uppgifter. Klart markerade uppgifter som differentierar uppåt ger utmaning till snabba inlärare. Informationssökningsuppgifter som baserar sig på elevernas egna intressen inspirerar och bekantar elever med svensk och finlandssvensk kultur. (Otava/Megafon 1 [online])

Megafon består således av en skild övningsbok och textbok. Textboken innehåller åtta delar som är numrerade 1–8. I början av boken finns en kort *Intro*-del, och efter del 8 finns ett bildlexikon till sommar- och jultema. I slutet av boken finns grammatik, alfabetisk ordlista och till slut facit till muntliga uppgifter. Övningsboken består också av åtta delar som är numrerade 1–8. Innan dem finns en *Intro*-del, och efter del 8 kommer en självvärdering och uppgifter till sommar- och jultema. I slutet av boken finns textbokens bildlexikon i textform och facit till *träna mera*-uppgifter. Även Megafon-serien innehåller digitalt material som kan köpas separat (Otava/Megafon 1 [online]).

För att kunna begränsa materialet har vi bestämt oss att lämna allt material som inte finns i böckerna utanför analysen. Detta innebär t.ex. digitalt material. Vi räknar dock med t.ex. videor om de nämns i böckerna.

Elevsvaren är samlade på två finskspråkiga lågstadier i olika delar av Finland. Kommunerna ifråga är kända som enbart finskspråkiga kommuner. När undersökningen gjordes år 2015 var eleverna på årskurs sex, ungefär hälften av dem pojkar och hälften flickor. De fick svara på en enkät som handlade bl.a. om deras språkstudier efter att ha sett en finsk- och svenskspråkig teaterföreställning som tillhörde forskningsprojektet *Kul på svenska*. Syftet med projektet var att ge försmak av svenska språket och undersöka kultur- och konstupplevelsernas effekt på språkinläringen. Teater- och musikföreställningarna på temat svenska språket turnerade i hela Finlands finskspråkiga lågstadier under åren 2015–2016. Föreställningarna producerades och förverkligades av Barnens Estrad (Barnens Estrad 2018 [online]). Uleåborgs universitet ansvarade för intervjuerna och forskningen i verksamhetens resultat. Den ena skribenten till denna uppsats, Kaisa Klapuri, var med på turnén, såg föreställningarna, träffade eleverna och deras lärare, och intervjuade dem. Frågeenkäten formulerades i huvudsak av universitetslektor Hannu Niemi, i små drag också av Kaisa Klapuri. Kul på svenska finansierades av Svenska kulturfondens projekt *Ung på svenska*.

Vi har valt att använda 107 elevsvarblanketter, och vi anser att de i stora drag väl representerar helheten av finska lågstadielever på årskurs sex. Enkäten finns som bilaga. Sammanlagt hade enkäten 23 frågor, av vilka 22 innehöll färdiga svarsalternativ. Eleverna hade också möjlighet att lägga till egna svarsalternativ samt andra tankar. De svarade anonymt men berättade sitt kön och sin klass. I denna analys koncentrerar vi oss på fråga nummer 22: *Opiskelen vierasta kieltä mieluiten*,

kun saan..., dvs. *Jag studerar helst främmande språk när jag får...* Denna fråga tar reda på vilka inlärningsätt eleverna prefererar. Många av de andra frågorna handlade om teater och dess användning i undervisningen.

Det är möjligt att informanternas svar har influerats av att de hade sett en teaterföreläsning innan de fyllde i enkäten. Man skulle kunna tänka sig att om den tvåspråkiga pjäsen hade upplevts som intressant, skulle det kunna påverka svaren på så sätt att teatern, visuella och kommunikativa inlärningsätt skulle upplevas som positiva. Att undersöka den här aspekten är dock svårt – vi kan inte läsa elevernas tankar. Vi vill i alla fall peka ut undersökningslägets speciella omständigheter.

1.3 Metod

Vi analyserar elevsvaren genom att räkna hur många procent av eleverna har valt respektive svarsalternativ. Därefter ställer vi svarsalternativen i ordning enligt popularitet. Med läroböckerna använder vi klassificering. Vi går igenom båda läroböckernas alla uppgifter och klassificerar dem i olika kategorier. Grunden för kategorierna är svarsalternativen i frågeformulären, och utöver dessa kategorier skapar vi andra kategorier vid behov. Därefter räknar vi hur många uppgifter respektive kategori innehåller. Eftersom det finns en skillnad i totalmängden av uppgifter mellan böckerna är det mer pålitligt att behandla uppgiftsmängden i procenttal. Därför räknar vi även hur många procent respektive kategori utgör av alla uppgifter i boken.

Vi anlitar kvantitativa metoder när vi analyserar skillnaderna mellan de två böckerna. Däremot använder vi för det mesta kvalitativa metoder när vi behandlar böckerna i förhållande till läroplanen. Läroplanen inte ger några exakta, numeriska riktlinjer utan hellre rekommendationer, och därför är kvalitativ analys mer tillämplig. När vi jämför läroböckerna med elevsvaren är analysmetoden mest kvantitativ. Då beaktar vi endast de uppgiftskategorier som finns med i frågeformulären som svarsalternativ. Vi delar dessa uppgiftskategorier i de fem inlärningsätt som också behandlas i teoridelen, dvs. *läsförståelse*, *skrivning*, *hörförståelse*, *tal* och *multimedia*. Därefter organiserar vi kategorierna från den största till den minsta och jämför deras ordning i böckerna och i elevsvaren med varandra.

1.4 Disposition och arbetsdelning

Arbetet börjar med en inledning som vi skriver tillsammans. Inledningen följs av en teoridel, en analysdel och en sammanfattande diskussion. I teoridelen behandlar vi först de olika inlärningssätten läsförståelse, hörförståelse, skrivning, tal och multimedia (kapitel 2). Även om båda skribenterna ansvarar för hela uppsatsen, är det Hanna-Kerttu Sarsila som i huvuddrag skriver denna del. Efter inlärningssätten fortsätter vi med att beskriva motivationsteorier inom andraspråksinläringen (kapitel 3), ett barns självkännet och språkutveckling (kapitel 4) samt det svenska språkets ställning i Finland (kapitel 5). Kaisa Klapuri står för dessa delar.

Svaren till elevankätens fråga 22 har från början kartlagts av Kaisa Klapuri och Jari Saastamoinen i deras ämnesdidaktiska seminariearbete "*Olen kuullut ruotsia aikaisemmin televisiossa*" - *Kuudesluokkalaisten käyttämistä vieraiden kielten oppimismenetelmistä sekä motivaatiosta oppia ruotsia*. Klapuri och Saastamoinen gjorde detta arbete under sina pedagogiska studier på Uleåborgs universitetet år 2016. I vår pro gradu-avhandling anlitar vi den statistik som bearbetats av Saastamoinen och Klapuri, men inga andra delar av deras seminariearbete används.

För analysering av läroböckerna behöver vi en anpassad analysmetod som vi skapar tillsammans. Även själva analysen genomförs tillsammans. Eftersom skribenterna bor i olika länder är vi tvungna att dela böckerna i två lika stora delar som vi separat jobbar med. Under analysens gång diskuterar vi ändå med varandra för att hålla analysen konsekvent. Data från läroboksanalysen behandlas av Hanna-Kerttu Sarsila.

Analysdelen börjar vi med att presentera elevsvarens innehåll (avsnitt 6.1, ansvarig Kaisa Klapuri). Därefter förklarar vi för uppgiftsindelningen i läroböckerna. Detta avsnitt (6.2) skriver vi tillsammans, men Hanna-Kerttu Sarsila står för skanning av exempelbilder samt bearbetning av tabellerna. I nästa avsnitt (6.3) jämför vi böckerna med varandra (Hanna-Kerttu Sarsila). Därefter jämför vi böckerna med den nya läroplanen (avsnitt 6.4, Kaisa Klapuri) och med elevsvaren (avsnitt 6.5, Hanna-Kerttu Sarsila). Till slut sammanfattar vi uppsatsen (kapitel 7, båda skribenterna). Vi vill påminna läsaren att även om vi delat ansvaret för olika avsnitt, har vi hela tiden diskuterat temana tillsammans.

2 UNDERVISNINGS- OCH INLÄRNINGSSÄTT

Den allmäneuropeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk delar språkkunskaperna i fyra färdigheter: läsförståelse, skrivning, hörförståelse och tal (Opetushallitus 2003 [online]). Denna referensram används också i de senaste grunderna för läroplanen som publicerades av utbildningsstyrelsen år 2014 (Opetushallitus 2016:229 [online]). Eftersom referensramens fördelning av språkliga färdigheter används så allmänt i språkundervisningen i Finland, har vi valt att använda den som teoretisk bakgrund. I en preliminär analys av enkätaterialet kom det fram att utöver de fyra färdigheterna i referensramen behövs en till kategori för att kunna presentera det väsentliga. Den femte kategorin har vi bestämt oss att kalla för multimedia. Dessa kategorier inkluderar alla sätt som våra informanter valde i sina svar.

2.1 Läsförståelse

Lundahl beskriver läsning som en process som består av två delar: avkodning och förståelse. För att kunna läsa ska man både registrera textens delar och förstå dem. Hur dessa två delprocesser, avkodning och förståelse, förhåller sig till varandra är en åtskiljande faktor mellan de olika läsmodellerna. (Lundahl 1998:15)

Bottom up-modeller anser att läsning börjar med avkodning och leder till förståelse. Läsaren börjar med de minsta delarna i en text, dvs. grafemen, som registreras och analyseras. Sedan kombineras de till ord som igen registreras och analyseras och kombineras till fraser. På detta sätt övergår läsaren vidare till satser, meningar och stycken, och till slut kombineras allt till en meningsfull helhet. (Carrell, Devine & Eskey 1988:1f.; Lundahl 1998:15f.)

I top down-modeller framställs förloppet av läsprocessen tvärtom. Läsprocessen börjar med förförståelse som kompletteras med hjälp av avkodning, och till slut leder processen till en utvecklad förståelse. När läsaren börjar läsa har hen alltid vissa förväntningar på texten. Dessa förväntningar baserar sig på tidigare kunskaper i och erfarenheter av världen och texter. Läsaren speglar sina förväntningar med den nya texten och avkodar bara så mycket som behövs för att kunna bekräfta förförståelsen. Ju bättre texten motsvarar läsarens förväntningar desto mindre måste läsaren avkoda – man behöver till exempel inte avkoda enstaka grafem om ordet är det som läsaren förväntar sig. (Carrell et al. 1988:3f., 31; Lundahl 1998:16)

I interaktiva läsmodeller kombineras bottom up och top down-modeller. Enligt interaktiva modeller pågår läsprocessen således åt båda håll samtidigt. Läsaren utgår både från avkodning och från förförståelse när hen läser en text och strävar på så sätt efter en effektiv läsning. (Lundahl 1998:16)

2.1.1 Läsning på främmande språk

Avkodning. När läsaren avkodar texten använder hen korttidsminnet. Korttidsminnet är mycket begränsat och kan bevara information i en begränsad tid. När man läser ligger gränsen kring fyra, fem sekunder. I den tiden borde den inkommande informationen anknytas till redan existerande minnesmönster. Om inkommande information är för obekant finns det inga färdiga minnesmönster att anknyta den till. I så fall misslyckas inläringen. Inläringen misslyckas också om läsaren ska ta emot för mycket information på en gång. Då överskrider den inkommande informationen korttidsminnets kapacitet och koncentrationen avbryts. (Swaffar, Arens & Byrnes 1991:50 [online])

När man läser ska man avkoda fonologisk, ortografisk, lexikal, morfologisk och syntaktisk information. När man läser på ett främmande språk är informationen mer obekant på alla dessa nivåer jämfört med läsning på modersmålet. Om läsaren måste processa texten ord för ord eller även bokstav för bokstav finns det ingen plats för något annat i korttidsminnet. Då förstår inte läsaren vad hen läser. Därför måste läsningen automatiseras för att läsaren ska kunna förstå helheter och dra slutsatser. (Vaurio 2000:186ff.)

Det är således viktigt att öva mycket med lätta texter och lära känna igen ord automatiskt. Med analytiska språk är det också viktigt att man läser texten i ordgrupper och inte i enskilda ord. Då är läsningen mindre ansträngande för korttidsminnet. (Vaurio 2000:186ff.) För en lyckad läsning behövs också koncentration och uppmärksamhet. Läsaren ska använda sina kunskaper och färdigheter och vilja förstå texten. (Lundahl 1998:86f.)

Förståelse. Läsare har alltid föreställningar av världen och texter innan de börjar läsa en ny text. Hur dessa föreställningar påverkar läsningen varierar mellan de olika läsmodellerna. I varje fall sticker läsaren till sina föreställningar av världen och texter även om hen arbetar på ett främmande språk (Bernhardt 1993:186). Läsarens uppfattning om hurdana texter är bygger sig oftast på texter som hen har läst på modersmålet. Modersmålets särdrag påverkar således läsvanorna. (Vaurio 2000:186ff.) Läsning på ett främmande språk innebär att läsaren möter en ny textkultur som inte helt motsvarar

förförståelsen. Att läsa på främmande språk handlar således om att anpassa sig till nya textkulturer. Ibland måste läsaren också anpassa sig till en ny föreställning av världen. (Pitkänen-Huhta 2000:122)

Förmågan att kunna förutse är en viktig del av läsprocessen (Vaurio 2000:186ff.). Ju bättre texten motsvarar läsarens förväntningar desto lättare är det att förutse, desto mindre måste man avkoda och desto smidigare blir läsningen. När man läser på ett främmande språk skiljer sig texten från förväntningarna ofta mer än den gör på modersmålet. Då måste läsaren avkoda mer, och läsningen blir långsammare. (Carrell et al. 1988:3f.,31; Lundahl 1998:16)

2.1.2 Läsning i undervisningen

I språkundervisningen läses texter av olika skäl. Läsning som språkträning är kanske det självklaraste, men texter kan också fungera som informationskälla, eller man kan läsa för upplevelsens skull. (Lundahl 1998:34) Vad som strävas efter är alltid viktigt att definiera. När man läser för språkträning måste man läsa på ett annat sätt än när man läser för att få fram information om t.ex. någon händelse eller person. I dessa två fall är läsprocessen således annorlunda. Läsprocessen kan styras med instruktioner. Med instruktioner kan man betona t.ex. gissning, slutsats eller noggrann ord-för-ord-läsning. När man påverkar läsprocessen påverkar man även inläringen. (Vaurio 2000:186ff.)

Vilken läsmodell läraren tror på påverkar naturligtvis undervisningen. I fall läraren tror på bottom up-modeller betonas detaljer, dvs. språkets byggstenar i undervisningen. Ordinläring och t.ex. uttalet av enskilda fonem är viktigt. Grammatik undervisas i en försiktig takt och böckerna är svårighetsgraderade så att texten aldrig är för svår att avkoda. Om läraren i stället tror på top down-modeller arbetar elever mycket med bakgrundskunskaper, dvs. övergripande förståelse. Innan de börjar läsa en ny text sätter de sig in i temat på något sätt. Det kan t.ex. ske på modersmålet eller med hjälp av bilder eller filmer. Meningen är att eleverna skulle ha en förförståelse som hjälper dem att läsa texten, inte tvärtom. När läraren tror på interaktiva läsmodeller är undervisningen någon slags kombination av de föregående. Då handlar det om både detaljer och en större bild, både avkodningsförmåga och förförståelse. (Lundahl 1998:20)

I varje fall är det viktigt att iaktta att läsprocessen är individuell. Förförståelsen och avkodningsförmågan varierar mellan olika läsare. Man kan t.ex. inte veta i förväg vilka delar av texten som är svåra eller lätta för en viss läsare. Läraren måste kunna vara flexibel med uppgifter och läsarnas tolkningar som kan skilja sig mycket från lärarens egna tolkningar. (Bernhardt 1993:186)

Läsning som språkträning syftar ofta på ordinläring. Man lär sig ord genom att läsa, men läsningen kräver också ett visst basordförråd. För att läsaren ska kunna lära sig ord måste det finnas en balans mellan bekanta och obekanta ord i texten. Förutom balans mellan nya och bekanta ord behövs också annat för att läsaren ska kunna lära sig ord. Läsaren måste vara aktiv och relatera de nya orden till sig själv. Då är det läsaren själv som bestämmer vilka ord hen slår upp i ordboken eller antecknar. Om orden antecknas i t.ex. fraser eller semantiska fält är inläringen ännu mer effektiv. Det behövs också repetition och möjligheter att använda de nya orden i meningsfulla sammanhang för att inlärningsresultatet blir långvarigt. (Lundahl 1998:86f., 97)

När man läser för språkträning är det ofta vissa typer av aktiviteter som eleverna får göra i klassrummet och hemma. Eriksson och Miliander (1991) presenterar en exempelstruktur som man har kunnat identifiera. Den första fasen kallas för textpreparation och det börjar med körläsning av ordlistan. Efter det avlyssnas texten antingen på bandet eller så att läraren läser den högt. Sedan får eleverna läsa texten högt, antingen en och en, i par eller i surrläsning dvs. alla samtidigt men i egen takt. Efter att eleverna har läst texten översätts och kommenteras delar av den. Hemläxan är ofta ordlistan och texten, ibland bara ordlistan. Nästa fas kallas för textförhör. Den kan börja med avlyssning som repetition. Ibland börjar förhöret direkt med att läraren ställer frågor på texten eller på något annat sätt leder samtal kring den. Sedan kommer ett glosförhör som kan göras skriftligt eller muntligt, lärarlett, ensam eller i par. Efter det läses texten igen, antingen som högläsning, parläsning eller surrläsning. Läsningen följs av översättning och övning av ord och uttryck. Det kan ske ensam eller parvis och med hjälp av övningsböcker och stenciler. I den sista fasen behandlar man grammatik, dvs. grammatiska saker ur texten. Fasen börjar lärarlett på tavlan, exempel ges och reglerna formuleras. Efter det får eleverna arbeta med övningsböcker eller stenciler. (Eriksson & Miliander 1991 via Lundahl 1998:34f.)

2.2 Skrivning

Skrivning som fenomen har forskats mycket. Det finns en stor mängd synvinklar och teorier som strävar efter att redogöra för skrivningens många sidor, t.ex. skrivundervisning, skrivinläring, skrivning på modersmålet, skrivning på främmande språk, skrivprocess och resultatet av skrivning, dvs. texter. Här har jag [Sarsila] valt att presentera skrivning genom att använda Ann M. Johns indelning i artikeln *L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition*. Johns indelar teorierna i tre perspektiv som heter the process approaches, the interactive views och

the social constructionist views. (Johns 1990:24–36) Namnen på perspektiven är översatta till svenska av mig.

Processperspektivet. Processperspektivet koncentrerar sig på skribenten och hans kognitiva processer. Skribenten ses som en slags upphovsman som skapar skriven text genom vissa processer. Dessa processer är det viktigaste innehållet i processperspektivet. (Johns 1990:25) Enligt Faigley (1986:527 [online]) kan man skilja mellan ytterligare två grupper inom processperspektivet: expressivister och kognitivister.

Expressivism anser att skrivning är konst, kreativ handling. Skrivprocessen handlar om att upptäcka sitt riktiga jag, och när processen är slutförd har jaget blivit upptäckt och uttryckt. Processen är således lika viktig som produkten som följs av den, dvs. texten. (Berlin 1988:484 [online])

Kognitivism ser skrivning som problemlösning som består av två delar, tänkande och process. Tänkande betyder omfattande planering. När skribenten har planerat färdigt kan hen börja översätta planerna till ord, vilket kallas för process. Process innehåller också granskning och redigering. (Johns 1990:25f.)

Interaktiva perspektivet. Medan processperspektivet fokuserar endast på skribenten, tar det interaktiva perspektivet också läsaren till hänsyn. Det är just dialogen mellan skribenten och läsaren som det interaktiva perspektivet fokuserar på. Perspektivet anser dock att texter skapas av skribenten, men det sker i samarbete med läsaren, och både skribenten och läsaren har ansvaret för en sammanhängande text. Writer-responsible view ser att skribenten har det största ansvaret för effektiv kommunikation. Reader-responsible view påstår däremot att det är läsarens ansvar att förstå vad skribenten avser att säga. (Johns 1990:26f.)

Socialkonstruktivistiska perspektivet. Det socialkonstruktivistiska perspektivet anser text som social handling som sker inom en viss kontext och publik. Texter skrivs således alltid för en viss läsargrupp, discourse community eller diskursgrupp. Denna diskursgrupp definierar textens egenskaper, t.ex. vilket och hurdant språk skribenten ska använda, hurdan form texten har och vilken information som är ny och vilken som är bekant. (Johns 1990:27f.)

Diskursgruppen har således vissa definierande drag som gör den enhetlig och som skiljer mellan den och andra diskursgrupper. När skribenten inte känner till dessa drag står hen utanför diskursgruppen. Genom att lära känna gruppens särdrag och genom att lära sig skriva efter dem kan skribenten bli en

del av diskursgruppen och börja skriva till andra medlemmar i den. Ett annat perspektiv är att utomstående inte skulle behöva lära sig dragen i diskursgruppen utan gruppen borde anpassa sig efter alla som skriver till den. I undervisningen har man ändå oftast valt att följa det första perspektivet, dvs. lära eleverna de nödvändiga dragen. (Johns 1990:28f.)

2.2.1 Skrivning i undervisningen

Processperspektivet har och har haft en anmärkningsvärd inverkan på skrivundervisning. När språkläraren förbereder elever för skrivning med olika aktiviteter och kräver flera skisser till en uppsats handlar det om att processperspektivet styr lärarens aktioner. Skrivning innebär också att texten bearbetas på makronivå innan skribenten börjar fokusera på och korrigera t.ex. enskilda meningar. Bearbetning på makronivå sker ofta i grupper. Lärarens mål är att eleverna är medvetna om sin egen skrivprocess och har effektiva strategier att påverka processen. I bästa fall lär sig eleverna att styra sin egen kreativa process. (Johns 1990:26)

När läraren undervisar skrivning expressivistiskt betonar hen flytet i skrivningen och använder aktiviteter som uppmuntrar till fri och okritisk skrivning. Texter bearbetas kritiskt först efter det. Personliga tankar är också centrala i expressivismen. På grund av det kan uppgifter vara t.ex. personliga essäer och dagboksinslag. (Johns 1990:25)

När skrivundervisningen följer det interaktiva perspektivet handlar det oftast om writer-responsible view. Då ska eleven koncentrera sig på läsaren och utforma texten så att läsaren kan förstå den utan problem. Uppgiften kan t.ex. innehålla ett färdigt tema och eleven måste fundera på vem hen kan skriva till. En annan möjlighet är att läsaren har bestämts på förhand och eleven ska välja ett passande tema att skriva om. Uppgifter kan varieras mycket men det viktigaste är att skribenten tänker på läsaren när hen skriver. Eleven måste fråga sig själv vilka ord läsaren kan, vilken information som är bekant och vilken som är ny för läsaren, vilken ordning som är lättast att förstå och så vidare. (Johns 1990:27)

Skrivundervisning som har det socialkonstruktivistiska perspektivet som utgångspunkt syftar på att elever ska bli medlemmar i en ny diskursgrupp. Den nya diskursgruppen kan vara t.ex. en akademisk gemenskap eller bredare bestå av talare av det främmande språket. Eleverna måste således lära sig vilka drag som utgör den nya diskursgruppen och lära sig skriva efter dessa drag. (Johns 1990:27f.)

När elever lär sig ett främmande språk är de redan medlemmar i minst en diskursgrupp – den som består av talare av deras modersmål. Enligt ett synsätt inom det socialkonstruktivistiska perspektivet är det viktigt att lägga märke till vad som skiljer mellan de diskursgrupper som elever redan tillhör och den nya diskursgruppen. Detta kan t.ex. betyda skillnader mellan elevernas modersmål och det främmande språket. (Johns 1990:27f.)

Talare av det främmande språket är naturligtvis ingen enhetlig grupp utan det finns en oberäknad mängd diskursgrupper inom ett språk. Till exempel akademiskt språk är ofta väldigt annorlunda än vardagligt SMS-språk inom en familj. Läraren måste vara medveten om vilka skillnader som är de mest relevanta att behandla i ett visst skede och förbereda uppgifter som hjälper elever att lära sig dessa skillnader. (Johns 1990:27f.)

2.2.2 Skrivning på främmande språk

Ända till 1980-talet hade skrivning på främmande språk inte forskats särskilt mycket. Skrivning på modersmålet har däremot forskats sedan början av 1900-talet, och från och med 1950-talet har man också börjat studera skrivning i sig efter att tidigare ha koncentrerat sig på hur pedagogiken påverkar elevernas texter. (Krapels 1990:37)

På grund av att skrivning på modersmålet har undersökts så länge innan man har börjat forska i skrivning på främmande språk, har den tidigare forskningen naturligtvis påverkat metodologin och tänkandet. Undersökningar av skrivning på främmande språk har på så sätt mer eller mindre imiterat undersökningar av skrivning på modersmålet. Oftast har resultaten också varit liknande. (Krapels 1990:38)

Carole Edelsky forskade i skrivning hos elever som gick på ett tvåspråkigt program och fick fram att skrivprocessen på främmande språk liknar skrivprocessen på modersmålet. Man kan antingen se att skrivprocessen på modersmålet flyttar över till skrivning på det främmande språket eller att den tillämpas också när eleven skriver på det främmande språket. Skrivprocessen på modersmålet inverkar i varje fall mycket mångsidigt, t.ex. på hypoteser om stavning, hypoteser om skillnader mellan talat och skrivet språk och abstrakta processer i allmänhet. Andra faktorer som påverkar skrivning på det främmande språket är skrivsystemen på båda språken, elevens läs- och skrivkunnighet och elevens kunskaper i det främmande språket. (Edelsky 1982 [online])

Skrivning på främmande språk påverkas således av många faktorer utöver kunskaper i språket. Forskningen har även visat att problem i skrivning på främmande språk beror mer på problem i skrivprocessen än på språkliga brister (Jones 1982 via Krapels 1990:49). Genom att forska i skrivprocessen kan man få fram vad som karakteriserar skrivprocessen hos duktiga och inte så duktiga skribenter (Raimes 1985 [online]). Vivian Zamel har t.ex. fått fram att duktiga skribenter börjar jobba med språkliga angelägenheter först efter att ha utforskat och förtydligat sina idéer. De anpassar inte sina idéer efter språkkunskaper eller språkliga brister utan skapar innehåll och struktur först och anpassar språket efter dem. (Zamel 1938 [online]) Med hjälp av forskningsresultat, såsom Zamels, kan man undervisa i skrivprocessen i klassrummet och hjälpa speciellt dem som har mest problem med att skriva på främmande språk (Raimes 1985 [online]).

En stor del av forskningen i skrivning på främmande språk handlar om hur man lär sig skriva på främmande språk. Det som inte har forskats särskilt mycket är hur man lär sig främmande språk genom att skriva på dem. (Harklau 2002:342 [online]) Det är således oklart i vilken mån skrivning är till nytta i språkundervisningen. I fall skrivningen främjar språkinläringen vore det också nyttigt att veta på vilket sätt den gör så. Man skulle till exempel kunna forska i vilka typer av uppgifter är de mest effektiva för olika typer av inläring. (Reichelt 1999:194f. [online])

2.3 Hörförståelse

Hörförståelse är en mottagande, muntlig aktivitet som består av två delprocesser, den akustiska och den mentala. Innehållet överförs i en akustisk form från talaren till åhöraren. Åhöraren avkodar sedan det akustiska och kombinerar det med mentala konstruktioner. De mentala konstruktionerna är ett resultat av samverkan mellan olika mentala processer som kan indelas vidare i språkliga och icke-språkliga. De språkliga processerna handlar t.ex. om att känna igen fonologiska, prosodiska, lexikaliska och morfosyntaktiska signaler. Dessa processer närmar sig den akustiska koden nerifrån och upp, dvs. bottom-up. De icke-språkliga processerna fungerar uppifrån och ner, dvs. top-down. Då aktiveras lyssnarens kunskaper och erfarenheter om kulturella och individuella faktorer samt faktorer som hör ihop med språklig kommunikation, t.ex. diskursart, talsituation, talintention och roller. (Segermann 2007:295)

2.3.1 Autentiska situationer

Det är ganska sällan man lyssnar på något helt utan att ha någon förväntning på eller aning om vad man kommer att höra. Förväntningarna kan vara lite mindre tydliga när lyssnaren inte behöver delta i diskursen aktivt, men de existerar även då. När diskursen motsvarar lyssnarens förväntningar är det mycket mer sannolikt att lyssnaren förstår den korrekt än när diskursen är oväntad, oväsentlig eller ohjälpsam. De icke-språkliga processerna kan således antingen stöda eller störa förståelse beroende på hur väl lyssnarens mentala konstruktioner och diskursen motsvarar varandra. Ofta ska lyssnaren ge ett svar på vad hen har hört. Svaret kan vara verbalt eller non verbalt, men brukar alltid komma omedelbart. (Ur 2013:3f. [online])

I autentiska situationer ser man ofta den person som talar. Inspelningar, radiosändningar och telefonsamtal är naturligtvis undantag, men de utgör en relativt liten del av allt lyssnande. Dessutom att talarens icke-verbala kommunikation hjälper en att förstå innebörder är miljön också ett viktigt hjälpmedel för lyssnaren. Miljön ger information om situationen, talaren och stämningen. Ofta kan man också se de konkreta objekt som pratas om och följer som diskussionen har. I språkundervisningen har en stor del av hörförståelseövningarna ofta varit inspelningar. I fall man vill öva autentisk hörförståelse borde övningsmaterialet också möjliggöra att man ser talaren och miljön där diskussionen äger rum. (Ur 2013:4f. [online])

Det är också viktigt att skilja mellan formellt och informellt tal. I de flesta språken finns det markerade skillnader mellan dessa. En stor del av autentiskt lyssnande består av informellt tal. Många gånger är hörförståelseövningar däremot skrivna texter som någon har läst högt och som har spelats in. Skillnader mellan denna typ av språk och ledigt talspråk kan vara så stora att det är anmärkningsvärt svårt att förstå det ena genom att ha övat med det andra. (Ur 2013:6ff. [online])

2.3.2 Övningar

Ledigt talspråk karakteriseras av spontanitet. Spontan tal är ändå svårt att inkludera i hörförståelseövningar. För det första är autentisk, oövad diskussion ograderad. Den innehåller ofta svårt språk som är lämpligt bara på avancerad nivå. För det andra är autentiska diskussioner svåra att förstå på grund av att de framskrider slumpmässigt och innehåller ett stort antal sekvenser där talare talar samtidigt. Det tredje problemet kommer fram mest med inspelningar. När man inte ser talare är det ofta svårt att skilja mellan olika röster och veta vem som talar. Videoinspelade diskussioner skulle

lösa detta problem men kan inte hjälpa med svårighetsgraden, slumpmässighet och överlappningar. Bättre än sträva efter helt autentiskt hörförståelsematerial vore kanske att använda material som imiterar spontanitet men är i någon mån planerad och svårighetsgraderad. (Ur 1986:23)

I allmänhet är hörförståelseövningarna mest effektiva om de kräver lyssnaren att göra något som respons. Lyssnaren borde kunna på något sätt visa att hen har förstått vad hen har hört. Uppgiften kan t.ex. kräva lyssnaren att göra anteckningar, svara på frågor eller komplettera en bild eller ett diagram. I verkliga livet lyssnar vi någon prata av icke-lingvistiska skäl. I klassrummet är den egentliga orsaken helt lingvistisk. För att kunna närma sig autentiska situationer måste den icke-lingvistiska orsaken konstrueras med hjälp av uppgiften. Uppgiften borde alltid vara klar för lyssnaren i förväg för att hen vet vilken typ av respons som förväntas. Då har lyssnaren ett syfte med lyssnandet, och hen vet vilken typ av information som ska komma fram och hur hen ska reagera till informationen. Att passivt lyssna på något kan vara ganska ointressant. Med hjälp av en uppgift som kräver respons kan hörförståelseövningar bli både nyttiga och roliga. Det är t.ex. möjligt att inkludera problemlösning eller spel i uppgifterna. (Ur 1986:25ff.)

Varken uppgiften eller språket i hörförståelseövningen får vara för svåra. När lyssnaren förstår språket borde hen kunna göra uppgiften utan problem. Uppgifterna tenderar ofta kräva för mycket av minnet. Uppgiften borde vara inriktad så att lyssnaren lyckas med den. Framgång är viktig både för motivation och för inläring. Meningen med hörförståelseövningar är att öva och inte att testa, och den bästa övningen får man när man klarar av uppgiften mer eller mindre lyckat. För lätta övningar är bättre än för svåra. Trots att övningen är för lätt får lyssnaren höra språket och ingen förlust har gjorts. För svåra övningar kan däremot vara frustrerande och omotiverade. (Ur 1986:27f.)

Hörförståelseövningar är mer lärorika om lyssnaren får omedelbar feedback på sitt utförande. Det är viktigt att lyssnaren får veta de rätta svaren på uppgiften direkt efter att ha lyssnat när hen fortfarande minns vad hen har hört och har möjligheten till att höra det igen. Dessutom tycker elever ofta att det är frustrerande att vänta på de rätta svaren. (Ur 1986:28f.)

Det är värt att nämna att det finns minst en typ av hörförståelseövning som är nyttig utan någon specifik uppgift. I denna typ av övning är själva materialet så intressant och tilltalande att lyssnaren har lätt att koncentrera sig på det och vilja förstå innehållet. I sådana fall kan uppgiften vara onödig och även störande. Intressant material kan vara till exempel en bra historia, en sång eller en film. Det kan också vara informellt småprat som läraren improviserar. (Ur 1986:29)

2.3.3 Lärarens tal

Ett sätt att skapa hörförståelsematerial i klassrummet är genom att läraren pratar. Detta sätt har många fördelar. Först och främst är lärarens tal spontant och autentiskt tal. Dessutom vet läraren elevernas nivå och kan anpassa språket enligt det. Läraren kan t.ex. förenkla, upprepa, pausa, variera, fråga och bromsa. Eleverna kan också se läraren och hans miner och andra icke-verbala signaler. Läraren kan t.ex. mima för att hjälpa eleverna att förstå. (Ur 1986:24f.)

Alla dessa fördelar finns även om läraren inte är en nativ talare. Elever som lär sig språk med nativa talare verkar t.ex. inte lära sig anmärkningsvärt bättre accenter än de som har icke-nativa talare som språklärare. Det är också mycket viktigare att elever hör spontant tal än att de hör felfritt tal. Läraren har alltså alla skäl till att sträva efter att tala till eleverna så ofta som möjligt. (Ur 1986:30)

2.3.4 Sångtexter

Musik är ett bra sätt att motivera elever – inte minst därför att den är njutbar och lätt att minnas (Murphey 1992:3; Pasanen 1992:88; Griffiths 2012:1142 [online]). Musik kan användas som en inledning, som bakgrundsmusik och som en paus från något annat. När musik används som ett sätt att undervisa språk handlar det oftast om sångtexter. (Pasanen 1992:96ff.)

Sångtexter är ett naturligt sätt att öva hör- och läsförståelse (Pasanen 1992:98f.; Griffiths 2012:1142 [online]). Då kan sångtexten behandlas som vilken som helst text eller hörförståelseövning (Pasanen 1992:103f.). Sångtexter kan också användas för att undervisa ord och strukturer (Pasanen 1992:101f., Griffiths 2012:1142 [online]). En viktig aspekt är uttal som kan övas genom att sjunga med. Att sjunga främjar artikulatoriska kunskaper och hjälper inläraren att skilja mellan fonetiska nyanser. (Pasanen 1992:99; Griffiths 2012:1142 [online]) Sångerna är en viktig del av kulturen och därför är de en autentisk källa till kulturinformation. Sångerna kan även användas för att repetera saker. (Pasanen 1992:103ff.)

2.4 Tal

Inlärnin g av tal på modersmålet består av olika processer som pågår samtidigt, dock med vissa kritiska perioder. Dessa processer är utvecklingen av artikulatoriska och kognitiva kunskaper, kategoriseringen av språklig input och interaktionen med andra människor. Inlärnin gen av tal på främmande språk består för det mesta av likadana processer. (Lowie, Verspoor & van Dijk 2018:105f.)

2.4.1 Artikulatoriska kunskaper och kategorisering av språklig input

Många aspekter på inlärnin gen av tal på främmande språk har att göra med fonologiska och fonetiska likheter och olikheter mellan modersmålet och det främmande språket. Den fonetiska inlärnin gen påverkas däremot av t.ex. ålder, utsatthet för det främmande språket (hur mycket och på vilket sätt), användning av det främmande språket och modersmålet, undervisning i det främmande språket och många individuella faktorer såsom inlärares motivation och anlag. Också kontakterna med språkgemenskapen påverkar inlärnin gen genom att påverka statusen hos icke-nativa talare. Statusen hör även ihop med språkgemenskapens attityder mot icke-nativa accenter. Tal på främmande språk kan forskas ur alla dessa synvinklar och även flera. (Bohn & Munro 2007:3)

Ända till början av 1960-talet hade talperceptionen och talproduktionen på ett språk forskats relativt lite. Den tidiga forskningen präglades av kontrastiv analys, en systematisk approach till strukturala likheter och olikheter mellan två språk. Detta perspektiv hade sina rötter i pedagogiska bekymmer och behaviorism. Det var redan då erkänt att svårigheter i talproduktion på främmande språk inte helt kunde förklaras genom att jämföra ljudsystemen i det främmande språket och modersmålet. Trots det kunde dåtida forskningen inte avslöja de kognitiva processer som möjligen skulle förklara varför inlärare lärde sig vissa fonem i det främmande språket men inte andra. Efter början av 1960-talet började fackområdet växa med undersökningar av t.ex. språkpedagogik, förståelighet av icke-nativt tal och sociolingvistiska aspekter på icke-nativa accenter. (Bohn & Munro 2007:3f.)

På 1970-talet blev kategorisk perception ett centralt begrepp i forskningen (Bohn & Munro 2007:4). Kategorisk perception betyder att en observatör gör tolkningar baserade på kategorier. Observatören har t.ex. lättare att göra skillnader mellan saker som tillhör olika kategorier än mellan saker som tillhör samma kategori. (Goldstone & Hendrickson 2009:1 [online]) I språkkontexten handlar det

oftast om fonem och lyssnarens förmåga att skilja mellan dem. Forskningen inriktades mycket på hur nativa lyssnare och icke-nativa lyssnare tolkar en fonemskillnad som inte finns i de icke-nativa lyssnarnas modersmål. (Bohn & Munro 2007:4)

Perceptionen förblev central i forskningen även på 1980-talet. Utöver det forskades även i hur övning i en språkstudio påverkar lyssnarens förmåga att analysera kontraster som inte finns i deras modersmål. Sedan 1980-talet har en stor mängd forskning inriktats på två teoretiska modeller som har visat sig vara centrala och inflytelserika inom fältet. Dessa modeller heter Best's Perceptual Assimilation Model (PAM) och Flege's Speech Learning Model (SLM). Båda modeller är skapade för att förklara de svårigheter som lyssnare har med språkljud som inte finns i deras modersmål. (Bohn & Munro 2007:4f.)

Inlärning av tal på främmande språk är ett växande forskningsfält som också förändras hastigt. Några av de nya områden som har vunnit terräng på 2000-talet är t.ex. hjärnskanning, ordigenkänning och effekter av musikalisk övning. (Bohn & Munro 2007:5) Musikalisk övning har redan visat sig vara nyttig i språkinlärning enligt t.ex. Gottfrieds (2007:221) studie. I studien jämfördes personer som hade fått en musikalisk bildning med personer som inte hade fått den. De med en musikalisk bildning var bättre på att identifiera och imitera toner i mandarin än kontrollgruppen. Gottfried konstaterar dock att mer forskning behövs för att kunna förstå effekter av en musikalisk övning på språkinlärning. (Gottfried 2007:221)

2.4.2 Interaktion

Tal är en komplicerad handling som kräver kontroll på flera delområden. Talaren ska kunna bilda ett meningsfullt innehåll, forma det grammatiskt och artikulera det begripligt. (Geeslin, Gudmestad, Kanwit, Linford, Yim Long, Schmidt & Solon 2018:1) Utöver det måste det också tas till hänsyn att tal är en social handling (Eskildsen & Markee 2018:93). Med tal förmedlas en stor mängd social och situationsbunden information utöver det egentliga innehållet. Talaren måste således kunna behärska alla aspekter på muntlig kommunikation som signalerar identitet hos talaren själv och hos alla andra som är närvarande i situationen. Dessutom måste yttrandet också vara lämpligt i den sociala kontexten. (Geeslin et al 2018:1, 3) Det är även viktigt att ta hänsyn till hur talarens gester påverkar kommunikationen – tal är nämligen inte bara ord utan också gester (Stam 2018:49).

På modersmålet är många av dessa aspekter ofta naturligare än på ett främmande språk. Brister på sociolingvistisk kompetens kan leda till att talaren misslyckas med att förmedla formalitet, artighet, solidaritet, vänskap eller grupptillhörighet. Detta kan påverka kommunikationssituationen negativt. (Geeslin et al. 2018:1)

På grund av att talet är en social handling är talövningen nyttigare i form av meningsfull kommunikativ interaktion än med explicita uppgifter. Detta bestyrkas med att språkbild och språkinläringssituationer där målspråket också är huvudspråket att kommunicera på har visat sig vara effektiva i talinläringen. (Lowie et al 2018:120) För att lära sig tala måste man helt enkelt delta i muntlig kommunikation (Bygate 2018:160). Det kan naturligtvis vara svårt för läraren att ordna möjligheter till en kommunikativ muntlig övning, speciellt om elevgruppen är stor. Enligt Lowie et al. (2018:120) borde läraren ändå sträva efter kommunikativ talövning.

Utöver att talövningen borde bestå av kommunikativa övningar borde den variera. Inläraren borde ha möjlighet till att använda språket i olika kontexter och för olika ändamål precis som man gör i verkliga livet. (Bygate 2018:160; Geeslin et al. 2018:17) En effektiv kommunikation förutsätter att talare känner till olika typer av tal och är bekant med olika diskussionsmönster. Ett bekant diskussionsmönster hjälper talaren att klara av den typen av diskussioner. Därför borde inläraren få använda språket t.ex. till att förklara, söka information, planera, berätta historier, hålla med, vara av annan åsikt, gräla och sämjas. Förmågan att kunna tala innebär att talaren kan använda diskussionsmönster dynamiskt och samarbetsvilligt. (Bygate 2018:160)

2.4.3 Tal och tid

Vad som gör talet svårt jämfört med t.ex. skrivning är faktumet att talet produceras här och nu. Talaren har en mycket begränsad tid på sig att säga vad hen vill. (Bygate 2018:160; Lowie et al 2018:105) Detta innebär typiskt två problem. Det första har att göra med kontroll, det andra med korrigering. Talet kräver kontroll på flera delområden samtidigt. Talaren har ofta svårt att kunna kontrollera flytet, riktigheten och komplexiteten på en gång, och mer uppmärksamhet på en sak leder ofta till att de andra lider. När talaren t.ex. prioriterar flytet är det sannolikt att hen misslyckas mer med grammatik, ordval och uttal. När talaren i stället koncentrerar sig på att säga allt korrekt är det sannolikt att talet inte är så flytande. (Bygate 2018:160)

Det andra problemet handlar om att korrigeringen av talet är svårt. Talsituationen är snart över och svårt att minnas efteråt. Talaren skulle ha mycket nytta av att kunna återvända till de problem som hen hade under diskussionen och lösa dem senare t.ex. med hjälp av en språklärare. Detta händer mycket sällan i autentiska situationer, men i klassrummet borde möjligheten till det skapas. Talövning borde konstrueras så att talet inte sker bara en gång för att kunna glömmas bort. Eleven borde ha möjlighet till att komma tillbaka till vad hen har sagt och velat säga, kommentera det och prova igen. (Bygate 2018:160f.)

2.4.4 Individualitet

Talförmågan varierar mycket mellan inlärare och också hos en enstaka inlärare under inlärningsprocessen. Utvecklingen av talförmågan är därför mycket svår att förutse. Variationen signalerar att talförmåga är ett system som utvecklas ständigt. När man bedömer talförmågan borde det hellre göras kontinuerligt i form av en portfolio eller liknande än med ett enstaka prov. Med ett prov kan man högst mäta talförmågan i en viss tidpunkt vilket inte verkar vara rimligt när det gäller en ständig förändring. (Lowie et al 2018:106, 120)

På grund av att talförmågan och inlärningsprocessen är så individuella borde undervisningen kunna fylla en stor mängd annorlunda behov. För att optimalt kunna undervisa var och en borde läraren kunna undervisa var och en på ett individuellt sätt. Detta är naturligtvis svårt att genomföra i gruppundervisning. Ju större undervisningsgruppen är desto mindre kan läraren hjälpa en enstaka elev och desto mindre effektiv är undervisningen för en elev. (Lowie et al 2018:120)

2.4.5 Samtalsövningar

Med samtalsövningar är det möjligt att fokusera på olika aspekter av språket. Brumfit (1984) presenterar två aspekter som enligt honom är de mest väsentliga i språkundervisningen. Dessa är utvecklingen av språkriktigheten och utvecklingen av flytet. Flytet i denna kontext innebär att inläraren kan kommunicera meningsfullt. Enligt Brumfit är dessa två aspekter lika viktiga. (Brumfit 1984:51ff.)

Även Littlewood använder en likadan indelning i sin modell. I denna modell är fokus på former och fokus på innebörd motsatta ändar av ett sträck som innehåller olika typer av övningar. När fokus

ligger allra mest på former kan man prata om icke-kommunikativ inläring. Då koncentreras det på språkets strukturer, dvs. hur man bildar olika former och strukturer och vad de betyder. Dessa saker kan övas till exempel genom ersättningsövningar och övningar i vilka inläraren får mer information om strukturer. Den nästa fasen kallas för pre-kommunikativ språkanvändning. Då har man redan fokus på innebörden men inläraren ska ännu inte kunna förmedla nya meddelanden. Exempel på sådana övningar är fråga-svara-övningar. (Littlewood 2004:321f. [online])

I mitten av sträckan finns kommunikativ språkanvändning. I denna typ av språkövning använder inläraren fortfarande språk som har undervisats i förväg. Kommunikeringen sker genom att placera språket i en kontext där det förmedlar ny information. Denna typ av språkanvändning kan övas till exempel med personliga frågor och svar eller genom att fylla i informationsluckor. Den nästa fasen kallas för strukturerad kommunikation. Då ligger fokus på innebörd men kommunikationen är fortfarande i någon mån strukturerad. Eleverna använder språk som de har lärt sig i förväg men kommunikationssituationen kan innehålla oplanerade saker. Denna typ av språkanvändning kan övas till exempel med strukturerat rollspel eller enkel problemlösning. När fokus ligger allra mest på innebörd kan man prata om autentisk kommunikation. Då använder man språk till att kommunicera i oförutsägbara situationer såsom kreativt rollspel, diskussion och komplicerad problemlösning. (Littlewood 2004:321f. [online])

2.5 Multimedia

Vad som menas med multimedia är värt att diskuteras. När man tittar på själva ordet består det klart av två delar, multi och media. Multi betyder ungefär ”många”, och multimedia skulle således heta ”många medier”. Vad som menas med ”media” är däremot inte entydigt, och därför har också begreppet ”multimedia” olika betydelser.

Mayer (2005) definierar multimedia som en presentation med både ord och bilder. I denna definition kan ord vara t.ex. skriven text eller talad text. Bilder kan vara t.ex. ritningar, foton, animation eller video. Egentligen menar Mayer att materialet är presenterat i såväl verbal som visuell form. Mayer ger också exempel på möjliga multimediapresentationer enligt sin definition. En textbok med skriven text och illustrationer är redan multimedia. Också en presentation eller föreläsning där talaren skriver, ritar, visar bilder eller visar en powerpoint-presentation medan hen talar räknas som multimedia. Multimedia innebär också televisionsprogram där det finns tal, musik eller andra ljud. (Mayer 2005:1f.)

Multimediainläringen betyder att inläraren lär sig med hjälp av en multimediapresentation. Då formar inläraren en mental representation av ord och bilder. Multimedias löfte är att inläringen blir mer effektiv när materialet består av ord och bilder än när det består endast av någondera. (Mayer 2003:125 [online])

I detta avsnitt använder vi Mayers definition om multimedia. För vår analys är den definitionen ändå för omfattande. Enligt vår egen definition som vi har skapat för analysen innebär multimedia att presentationsformen möjliggör användningen av såväl auditiv som visuell information utöver att informationen är presenterad både som verbal och som visuell form. Denna definition kräver egentligen att materialet är digitalt, och omfattar t.ex. mobilapplikationer och videor.

2.5.1 Verbal och visuell information

Användning av språk förutsätter både verbal och visuell aktivitet, oavsett om det handlar om modersmålet eller ett främmande språk. Verbal och visuell aktivitet behövs både när en person producerar språk själv och när hen tar emot språkliga meddelanden. (Jones & Plass 2005:467) Interaktion med andra människor är således inte bara verbal kommunikation utan innehåller information i många olika former, precis som all aktivitet i världen. Också nästan all inläring innebär information i olika former. Lärare brukar sträva efter att använda flera presentationstekniker och ofta kräver uppgifterna att eleven kombinerar information i olika former. Hur människan processar denna information blir då en viktig fråga. (Somerén, van Reimann, Boshuizen & Jong 1998:1 [online])

Idéen om att människans kognition skulle ha olika komponenter för olika typer av information har debatterats mycket. Det finns t.ex. motiveringar för att människan tar emot, lagrar och behandlar visuell information på ett annat sätt än auditiv och verbal information. De olika komponenterna kan således associeras med olika sinnen. (Somerén et al. 1998:1 [online])

Till exempel Mayer (2003:129 [online]) presenterar ett antagande om att människan har skilda system för behandling av visuell och verbal information. Antagandet är en av utgångspunkterna till en kognitiv teori om multimediainläring som han presenterar. Teorin baserar sig på tre antaganden. Dessa antaganden har sina rötter i kognitiv forskning om inläring. Antagandena heter the dual channel assumption, the limited capacity assumption och the active learning assumption. Jag [Sarsila]

har översatt antagandena till svenska som antagande om en tvåfaldig kanal, antagande om begränsad kapacitet och antagande om aktiv inläring. (Mayer 2003:129 [online])

Antagande om en tvåfaldig kanal innebär att människan har skilda system för behandling av visuell och verbal information. Antagande om begränsad kapacitet innebär att människan kan bara behandla en mycket begränsad mängd information inom en kanal på en gång (Mayer 2003:129 [online]). För att maximera mängden av information som en människa kan ta emot på en gång, ska informationen presenteras i olika former. När informationen går in genom två kanaler istället för en kanal, är det möjligt att ta emot maximummängden verbal information utöver maximummängden visuell information. Om all denna information skulle istället presenteras i t.ex. verbal form, skulle kapaciteten inte räcka till. (Fletcher & Tobias 2005:125)

Antagande om aktiv inläring innebär att meningsfull inläring sker när inläraren är aktiv i sin kognitiva process. Detta betyder att inläraren fäster uppmärksamhet vid den inkommande information som är relevant, organiserar den till mentala representationer och kombinerar representationerna till varandra och till tidigare kunskap. I multimediamkontexten handlar det om att inläraren organiserar de inkommande orden och bilderna till konsekventa verbala och visuella representationer och integrerar dessa med varandra och med tidigare kunskap. (Mayer 2003:129 [online])

Att integrera mentala representationer med varandra är inte enkelt. Someren et al. skriver att vi ofta tenderar att lagra kunskaper i form av ”kunskapsöar” som inte är i kontakt med varandra. Detta beror på att informationen på olika öar är på något sätt annorlunda. Olikheten kan t.ex. vara i själva objektet, i underliggande begreppet eller i framställningsformen. Om informationen t.ex. kommer från olika domäner kan det vara svårt att se sambandet och då blir information från olika domäner lagrad som skilda öar. Detsamma kan ske om informationen är presenterad i olika former, t.ex. som bilder, ord eller formler. En fördel med multimedialinläringen kan vara att sammansättningen av olika typer av information ingår redan i inlärningsprocessen (Somerén et al. 1998:1, 3 [online]). Det finns även forskningar som föreslår att visuella bilder gör det lättare att hämta information från långtidsminnet. Detta gäller bara om bilden är lagrad i långtidsminnet som en del av originalminnet. (Langan-Fox, Albert, Canty & Sankey 2009:6 [online])

2.5.2 Undersökningar om multimedia

Multimedia kan givetvis forskas ur många synvinklar. När forskningen koncentrerar sig på inläring med hjälp av multimedia kan man skilja mellan två olika synvinklar. Den ena har teknologi som utgångspunkt och är intresserad av hur teknologin kan användas för att designa multimediamaterial. Den andra har inläraren som utgångspunkt och vill få fram hur multimedia kan vara till nytta för inläring. (Mayer 2005:8f.) I detta avsnitt koncentreras på den senaste.

Ett vanligt syfte i forskningen är att få veta om multimediapresentationer är effektivare än presentationer med bara ett medium. Noggrannare kan man fråga om tillägget av bilder hjälper inläraren att förstå en förklaring. Om inläringen blir djupare med en multimediapresentation än enbart med ord eller med bilder kan man prata om en multimediaeffekt (multimedia effect). (Mayer 2003:131 [online])

Mayer (2003:131 [online]) rapporterar om en serie av tre forskningar där man kunde visa en multimediaeffekt. Forskningarna handlade om förklaringar om hur en broms fungerar och hur informanterna kunde lära sig funktionen med hjälp av en text respektive en illustrerad text. Den grupp som studerade funktionen med en illustrerad text kunde komma på mer kreativa lösningar i en problemlösningstest än kontrollgruppen. Mayer rapporterar också om en forskning där samma effekt kunde visas med en datorbaserad lektion om samma tema. Där fick informanterna i stället för en text och illustrationer antingen lyssna på en berättelse om bromsens funktion eller lyssna på berättelsen med en animation. (Mayer 2003:131 [online])

I en liknande studie fick engelskspråkiga högskolestuderande lyssna på en kort historisk redogörelse på franska. Redogörelsen var inspelad och studerandena var slumpmässigt indelade i fyra grupper. Den första gruppen lyssnade på texten utan hjälpmedel. Den andra gruppen hade skriftliga anteckningar att läsa samtidigt. Den tredje gruppen hade illustrationer som hjälpmedel. Den fjärde gruppen fick både skriftliga anteckningar och illustrationer. Studerandena kom ihåg orden och innehållet bättre när de hade både skriftliga anteckningar och illustrationer som hjälpmedel än när de hade bara en av dem eller inga hjälpmedel. Speciellt med fördröjda tester var illustrationer effektivare än skriftliga anteckningar. (Jones & Plass 2002:546)

En studie handlade om hur hörförståelse påverkas av gester och signaler som kan läsas på ansiktet. Informanterna var andraspråksinlärare av engelska på låg- och mellannivå och på avancerad nivå. De fick titta på en inspelad föreläsning på engelska med olika uppsättningar. Alternativen var ljud med

både gester och ansikte, ljud med ansikte men utan gester och endast ljud utan några visuella signaler. Hörförståelsen testades med ett flervalsprov. Det visade sig att de som hade sett visuella signaler fick bättre resultat på provet än de som endast lyssnade på ljudet. Informanter på avancerad nivå fick det bästa resultatet med ljud och ansikte, medan informanter på låg- och mellannivå lyckades bäst efter att ha sett både ansikte och gester. (Sueyoshi & Hardison 2005:661 [online])

En studie med ett motsatt resultat presenteras av Langan-Fox et al (2009:1 [online]). En grupp av universitetsstuderande fick gå igenom samma serie av lektioner med olika presentationsmedium. Den första gruppen fick lektionerna i form av text, den andra gruppen i form av text och bilder och den tredje gruppen i form av text, bilder och ljud. Inläringen testades med ett flervalsprov genast efter lektionerna och en vecka senare. Hälften av frågorna hade ett visuellt tips för att bildernas roll speciellt i långtidsminnet skulle kunna forskas. De studerande som hade gått igenom materialet i form av text lyckades bäst i proven, och skillnaden till de andra grupperna var märkvärdig. Forskarna har ändå diskuterat en del faktorer som kan ha påverkat resultatet. (Langan-Fox et al 2009:27ff. [online])

2.5.3 Filmer och YouTube-videor

Filmer är en kombination av levande bild och ljudspår. Ljudspåret kan innehålla dialog och andra ljud som ingår i scenen, ljudeffekt, musik och röst av en berättare. (Kotilainen, Hankala & Kivikuru 1999:96f.) Filmer består således av verbal och visuell information och lyder Mayers definition av multimedia-presentation (Mayer 2005:1f.).

Material om användning av filmer i undervisningen som har publicerats i Finland är huvudsakligen inriktat på lärare i modersmål och bildkonst. Materialet behandlar filmen som media och konst. Användning av filmer i andra skolämnen har inte blivit så vanligt på grund av att målet med det är oklart. (Kovanen 2013:16f.)

Videorna i undervisningen är inte ett värde i sig utan de måste väljas ut noga. Videon kan vara en utvecklande hörförståelseövning om den innehåller tillräckligt med fingervisning för behandling av information. Utöver en utvald video behövs också strategier för lyssnandet, speciellt om språket i videon är svårt. Läraren kan till exempel förbereda en färdig sträcka där handlingen visas i kronologisk ordning. Då vet eleverna vad de kan förvänta sig. En ändamålsenlig video tillsammans med funktionerande strategier för lyssnandet kan även förbättra motivationen. (Rubin 1990:315)

2.5.4 Datorprogram och mobilapplikationer

Fördelar med användning av datorer i språkinlärning har mycket att göra med tillgång till internet och möjlighet till multimediamaterial. Internet är naturligt ett utmärkt verktyg för informationssökning och användning av autentiskt material. På internet är det möjligt att läsa och lyssna obegränsat på målspråket. Datorer fungerar också som bra verktyg för autentisk kommunikation i form av skrivning och diskussion. Datorprogram som är gjorda för språkinlärning möjliggör en bred användning av multimediamaterial av olika typer. (Ghasemi, Hashemi & Bardine 2011:58ff. [online])

Användning av mobiler i språkinlärning kan också ha flera fördelar. Precis som med en dator har inläraren tillgång till information och hjälp. Mobil kan också användas oberoende av tid och plats och på så sätt kan inlärningen ske även utanför klassrummet. Med en mobil kan man till och med lära sig språk under de tider i vardagen då man väntar, går eller till exempel åker kollektivt. Språkinlärningen kan alltså anpassas efter personliga vanor. Dessutom kan språkinlärningen anpassas efter motivation och preferenser. (Kukulska-Hulme 2012 [online])

Mobilapplikationer som kan användas i språkinlärningen kan indelas i två grupper: applikationer som är gjorda enbart för språkinlärning och applikationer som inte är gjorda för språkinlärningen men som kan användas i den. Språkinlärningsapplikationerna innehåller oftast ordförråd och grammatik och kan förväntas erbjuda även fler möjligheter i framtiden. Andra applikationer kan vara till exempel ordböcker eller automatisk översättning. (Kukulska-Hulme 2012 [online])

Mobilerna gör det lättare att läsa eller lyssna på autentiskt material på det främmande språket när man har tillgång till e-böcker, nyheter, podcaster och radio. Mobilerna kan också vara till nytta för tal- och uttalsövningen eftersom de kan möjliggöra privat övning i stället för övning inför till exempel hela klassrummet. Skrivning kan däremot vara svårt på grund av små skärmar och tangenter. (Kukulska-Hulme 2012 [online])

2.5.5 Videospel

Fast videospel inte kan ersätta kommunikation med nativa talare i verkliga världen, kan de fungera som alternativ om naturlig kommunikation inte finns tillgänglig (Jung 2002 [online]). I videospel ska spelaren till exempel genomföra uppgifter, läsa instruktioner, resa genom miljön och lära sig språket samtidigt (Chen & Su 2011:52 [online]). Videospelen kan möjliggöra kommunikering och samarbete

med flera människor samtidigt, och denna meningsfulla kommunikation kan motivera inläraren att lära sig språket naturligt (Chee via Jung 2002 [online]). Kommunikationen kan ske antingen genom att skriva och läsa eller genom att tala och lyssna. Spelen kan även möjliggöra situationer som inte är möjliga i den verkliga världen, till exempel att intervjua en president på målspråket. En fördel med spelen är att spelaren ofta kan spela en viss situation flera gånger och på så sätt försöka igen eller ta hänsyn till olika saker varje gång. (Jung 2002 [online])

3 SPRÅKINLÄRNING OCH MOTIVATION

Motivationsstudier som berör andraspråksinläring är kopplade till psykologiska studier om individuella skillnader. De två största faktorer som anses vara orsaker till varför språkinlärare inte avancerar i samma takt är skillnader i språklig begåvning och motivation. Motivationen ger den första impulsen att påbörja språkstudier och formar också den kraft som får studerande att fortsätta sina studier trots utmaningarna. (Dörnyei 2005:65) Motivationen inverkar inte bara på beteende utan också på tankar och känslor under studier. En motiverad studerande koncentrerar sig intensivt på studierna och studerar målmedvetet. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007:177) Enligt Gardner (1985:11) handlar inlärningsmotivationen om att håg för studier samt positiva attityder mot inläringen kombineras med konkret strävande eller åtminstone bestämda målsättningar. Det räcker inte att vilja något på en abstrakt nivå, utan viljan behöver synas i beteendet.

Pintrich och Schunk (2002:5) och Dörnyei (2005:65) definierar motivation som de processer som inleder och upprätthåller målinriktad aktivitet. Omotiverade studerande lär sig inte språket även om de var språkbegåvade, och omvänt kompenserar god motivation för brister i språklig intelligens eller studieförhållanden (Dörnyei 2005:65).

Språk- och motivationsforskare är inte eniga om vilka kognitiva processer som är kopplade till motivation, hur motivation hör samman med inläring och avancemang, och hur motivation kan hållas på en optimal nivå (Pintrich & Schunk 2002:5). Det är svårt att forska empiriskt i studiemotivation eftersom informanterna ofta inte kan säga hur motiverade de är, eller svarar förskönande på frågorna. Tolkningen försvåras av att motivation fungerar dubbelriktat i inlärningsprocessen: god motivation förbättrar studieresultat samtidigt som goda studieresultat ökar motivation. Motivationens natur är inte stabil utan dynamisk, och den förblir inte oförändrad under studieprocessen, vilket också gör att entydiga definitioner inte går att formuleras. (Pietilä 2014:49)

3.1 Aspekter på motivationsteorier

Motivationsforskningen inom andraspråksinläringen kan betraktas som sitt eget forskningsområde eller som en del av allmänna studier om inlärningsmotivationen. I detta arbete behandlas det förstnämnda, motivationsteorier inom andraspråksinlärningsforskningen.

Uppfattningar om motivationens roll vid språkinläringen har förändrats och utformats kraftigt under de senaste årtiondena. Inriktningen har ändrats från det abstrakta och stora till det privata och konkreta, från inläringsteorier till inlärare. (Pietilä 2014:54)

Under andra hälften av 1900-talet har motivationsforskningen i andraspråksinläringen gått genom tre huvudsakliga inriktningsperioder. Dessa perioder är enligt Dörnyei (2005:66f.) indelning socialpsykologisk period, kognitiv-kontextuell period och processorienterad period.

3.1.1 Socialpsykologiska motivationsteorier

Socialpsykologiska motivationsteorier vid språkinläringen var rådande motivationsteoretiska uppfattningar speciellt på 1950–1990-talen. Under denna period utvecklade Gardner och Lambert och deras kollegor sin socio-pedagogiska modell (Socio-Educational model of SLA) och Clément och hans kollegor sin teori om språkligt självförtroende. (Dörnyei 2005:67)

Den socio-pedagogiska modellen. Gardner och Lambert utvecklade den socio-pedagogiska motivationsteorin enligt vilken andraspråksinläringen skiljer sig från annan inläring eftersom man inte bara adapterar ett nytt språk utan också en ny kultur och identitet. Attityder har således en stor inverkan på inläringen: om vi har en positiv uppfattning om en språkgrupps representanter, vill vi också gärna tillägna oss deras språk. (Gardner & Lambert 1972:132,134)

Dessa tankar, som tog hänsyn till den sociala kontexten, och inte bara individuella egenskaper hos språkinlärare, var före sin tid och hade en stor inverkan på teori och empiri (Dörnyei 2005:67). Gardner och Lambert indelade motivationen i integrativ och instrumental motivation. En integrativt orienterad inlärare är intresserad av målspråkets kultur, vill på ett eller annat sätt bli delaktig i den, och kommunicera med målspråkstalarna. En inlärare som är instrumentalt orienterad vill lära sig ett nytt språk framför allt för att nå någonting annat än själva språkkunskapen, t.ex. yrkesmöjligheter. (Gardner & Lambert 1972:3)

Modellen om språkligt självförtroende. En annan viktig forskningsinriktning under perioden bestod av Cléments och hans kollegors empiriska och teoretiska arbete för att undersöka förhållanden mellan social kontext, motivation, självförtroende, språkidentitet och andraspråksinläring. Den viktigaste faktorn när det gäller språkinläringsmotivationen är enligt Clément och hans medarbetare självförtroende, vilket innebär att en språkinlärare tror på sina kunskaper och möjligheter. (Dörnyei

2005:73) Det språkliga självförtroendet influeras och är beroende av kontakter med målspråkstalarna: regelbundna och lyckade kommunikativa situationer förbättrar självförtroendet och därigenom också motivationen (Clément 1980:151).

3.1.2 Kognitiv-kontextuella motivationsteorier

I slutet av 1980-talet blev man intresserad av inlärares egna uppfattningar om sig som inlärare, och de socialpsykologiska teorierna ersattes av kognitiva i motivationsforskningen. Språkinlärares mentala processer – förhoppningar, värderingar, kunskaper, svårigheter och tidigare erfarenheter – och deras inverkan på motivationen var i fokus. Intresset flyttades således från den sociala kontexten (makronivå) till inlärares psykologi och de faktiska inläringssituationerna i klassrummet (mikronivå). De viktigaste pionjärerna under perioden var Deci och Ryan samt Noels och hennes kollegor med sin självbestämmandeteori, och Weiner och Ushioda med sin attributionsteori. (Dörnyei 2005:74ff.)

Självbestämmandeteori. Till de viktigaste kognitiv-kontextuella motivationsteorierna hör självbestämmandeteorin, som ursprungligen var utvecklad av Deci och Ryan på 1980-talet. De skilde viljan från självbestämmandet, som de definierade som ”processen av att begagnas av sin vilja”. (Deci 1980:26) Teorin fokuserar på interna och externa motivationsfaktorer, och den utarbetades av Noels och hennes medarbetare på 1990- och 2000-talen. (Dörnyei 2005:76)

De interna och externa motivationsfaktorerna bygger ett kontinuum. Den interna motivationen alstras inom inläraren, som vill lära sig det nya språket för språkets skull; därför att det framkallar glädje och känns intressant. Den externa motivationen är skapad utanför inläraren, i omgivningen, och hen studerar det främmande språket för att få en belöning (annan än själva språkkunskapen) eller för att undvika en bestraffning. Vanligen uppfattas det att den interna motivationen leder till bättre resultat än den externa, men de flesta språkstudenter har både intern och extern motivation, och relationer mellan dem varierar under tiden. (Pintrich & Schunk 2002:245f.) Den interna och integrativa motivationen är starkt relaterade till varandra, såsom också den externa och den instrumentala (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand 2000:34).

Attributionsteori. Attributionsteorin tillhör de kognitiva motivationsteorierna. Den utvecklades av Weiner och blev den dominanta motivationsteorin på 1980-talet. Teorin lyckas koppla ihop en

inlärares tidigare erfarenheter med hens framtida ansatser genom att introducera kausala attributioner. Weiners teorier demonstrerades av Ushioda i slutet av 1990-talet. (Dörnyei 2005:79)

Enligt teorin är inlärningsmotivation beroende av de tankesätt som inlärares använder för att förklara sina framgångar och misslyckanden. Om en inlärare förklarar ett lyckat test med sin duktighet och inte med lätta uppgifter eller tur, är det sannolikt att motivationen bara växer i framtiden. På motsvarande sätt om en inlärare anser att dåliga resultat tyder på dumhet i stället för bristande förberedelse, riskerar motivationen att försämrats. (Weiner 1985:564ff. [online])

Attributionerna är således olika slags förklaringar, och de kan å ena sidan antingen vara interna eller externa, och å andra sidan antingen permanenta eller temporära. Till exempel språklig begåvning är ett internt, permanent attribut, och god eller dålig tur ett extern och temporärt. Motivationen påverkas positivt av två olika attributionsmodeller; när framgångar tolkas bero på interna och/eller permanenta faktorer, och misslyckanden däremot på externa och/eller temporära faktorer, är förutsättningarna de bästa möjliga. (Weiner 1985:551 [online])

3.1.3 Processorienterade motivationsteorier

Motivationen är dynamisk till sin natur och varierar periodiskt. Redan på en enda språklektion kan mängden motivation variera kraftigt, och detsamma gäller även livslånga studier. (Dörnyei 2005:83) Motivationens processmodell tar hänsyn till denna instabilitet, och den är utvecklad av Dörnyei och Otto 1998. När ett nytt språk studeras, är utgångspunkten inlärares önskningar som förändras till mål. Dessa mål blir förhoppningsvis till avsikter som förverkligas, och till slut kan resultaten värderas. (Dörnyei 2005:83)

Motivationen under andraspråksinlärningsprocessen går genom tre olika utvecklingsfaser eller steg. Innan inlärares börjar sina språkstudier (preactional stage), har hen vissa attityder mot målspråket och dess talare, vissa orsaker till att börja studera det nya språket, och vissa uppfattningar om sig som språkinlärare. I omgivningen finns det vanligen människor som antingen vill stödja eller hindra studierna. Under denna förberedande period har inlärares något som kallas för valmotivation (choice motivation). (Dörnyei & Otto 1998:48f. [online])

När studierna då sätts igång (actional stage), behöver motivationen bevaras. Språkinlärningsprocessen är ofta lång och utmanande. Motivationen att ihärdigt fortsätta studier kallas för

exekutionsmotivation (executive motivation). Den förbättras av positiva inlärningserfarenheter och goda resultat. Också känslan av autonomi samt en utvecklad självregleringsförmåga är viktiga. Omgivningen har betydelse: uppmuntrande lärare och anhöriga samt en trevlig studiegrupp förbättrar exekutionsmotivationen. (Dörnyei & Otto 1998:50, 57 [online])

Efter aktivt studerande (postactional stage) ska resultaten och studieprocessen evalueras. Dörnyei och Otto (1998) talar om motivational retrospection. Hur studerande betraktar sina lyckanden eller misslyckanden, alltså vilka attributioner som används som förklaringar, inverkar på studiemotivationen i framtiden. Under denna utvecklingsfas tar motivation intryck av lärarens respons och betyg, samt av inlärares självkänsla och sätt att bilda attributioner. (Dörnyei & Otto 1998:60ff. [online])

3.1.4 Motivationens roll vid ett barns språkutveckling

Social-kognitiva utvecklingsteorier beskriver barnets språkinlärning. Vad motiverar barnen i skolåldern att lära sig språk? Enligt Bandura kan man kortfattat säga att barnen adapterar sig ett språk för att kunna göra nyttiga och intressanta saker med hjälp av det. De använder språk för att skaffa information och för att kunna förstå omgivningen bättre. Att kunna kommunicera och beskriva saker i det egna livet är viktigt för dem. (Bandura 2016:26f.)

I behaviorismen talar man om modellinlärning. Modellinlärningen är viktig för barnets utveckling, och om sådana människor som är viktiga för barnet använder ett språk, vill barnet gärna lära sig det. Detsamma gäller om människorna i den sociala omgivningen verkar dra nytta av eller ha positiva uppfattningar om ett språk. (Bandura 2016:30)

När småbarn lär sig nytt, motiveras de av känslor, förmimmelser och social respons. Äldre barn motiveras inte bara av omedelbara belöningar utan också av nya kunskaper, kompetens och framtida vinster. Det externa motivationssystemet blir således så småningom ett internt. (Bandura 2016:36)

Det har bevisats att när elever får bestämma över sin inlärning och även välja sina uppgifter, växer deras interna motivation. Deras känsla för autonomi, kompetens och engagemang ökar. (Pintrich & Schunk 2002:257, 259; Ryan & Deci 2009:173ff.) En länk mellan den interna motivationen, egna val och effektiv inlärning har också upptäckts (Ryan & Deci 2009:176).

4 ETT BARN S SJÄLVKÄNNEDOM OCH SPRÅKUTVECKLING

I vår analys har vi frågat lågstadieelever hur de själva vill lära sig språk. När en lärare inte ensam dikterar vilka inlärningsmetoder som används utan frågar för elevernas åsikter, är det fråga om elevcentrerad undervisning. Elevernas individuella skillnader beaktas och undervisningen baserar sig på ett interaktivt förhållande mellan lärare och elev. Fördelarna med elevcentrerad undervisning är att eleverna tar ansvar för sin inläring och kan påverka den. De blir självständiga auktorer istället för att enbart vara passiva mottagare. Den elevcentrerade undervisningen ger möjligheten att reflektera över sin inläring. (Weimer, M. 2012 [online])

Barnets förmåga att evaluera sig utvecklas kraftigt under uppväxten. I detta arbete skrivs kortfattat om ett barns självvärderingsförmåga eftersom vår analys bygger sig på lågstadielevens egna uppfattningar om de undervisningssätt som de själva tycker att de drar nytta av. Andraspråksinläringen generellt och vid olika åldrar beskrivs också.

4.1 Andraspråksinläringens principer hos barn

Synen till andraspråksinläringen har förändrats. Forskarna är numera mindre intresserade av slutresultatet av studierna än själva inlärningsprocessen. Ståndpunkten är holistisk, och inläraren är inte längre undervisningens objekt utan en aktiv aktör som iakttar sin omgivning enligt sina behov och målsättningar. Det är inte fråga om adaptering utan om deltagande, och t.ex. grammatikens korrekthet är mindre viktig än att inläraren klarar i olika språksituationer. Språkinläringen är social och dynamisk verksamhet. (Lehtonen, Lakkala, Eloranta & Rasila 2015:20 [online])

När man medvetet undervisar barn i ett andraspråk, drar de stor nytta av ett mångsidigt och varierande inflyde på det nya språket. Autentisk kommunikation och naturligt språkbruk är av stor betydelse. (Viberg 2004:16f.) Olika inlärare har olika förutsättningar att lära sig språk, och läraren ska tänka på t.ex. följande frågor: Vilket eller vilka språk kan inlärarna från förut? Hur ser deras metaspråkliga kunskaper och allmän utbildning ut? Hur kommer de att reagera när de begår fel, och kan de ta emot feedback? Hur mycket tid kan inlärarna lägga ner på språkstudierna? Hur stöttande är gruppen? (Lightbown & Spada 2011:29f.) I princip vill de flesta barn som lär sig ett nytt språk gärna försöka säga något på det nya språket när omgivningen tillåter det, men många vill hellre lyssna och lära sig

genom att observera. Även om de kommunikativa färdigheterna uppskattas, måste det finnas en möjlighet till tystnad för de som behöver den. (Lightbown & Spada 2011:31)

Hur barn adapterar nya språk och/eller hur barn ska undervisas i andraspråk har förklarats bl.a. med behaviorism (t.ex. Brooks och Lado) och med tanken om medfödd språkförmåga eller ”universell grammatik” (Chomsky). Sedan 1990-talet har forskningen koncentrerat sig på kognitiva och psykologiska teorier. (Lightbown & Spada 2011:34ff.) Kommunikationens och socialisationens betydelse har förblivit central, och det socio-kulturella perspektivet (Vygotsky) understryker att den viktigaste motivatorn till andraspråksstudierna måste vara meningsfull interaktion mellan individerna. De socio-kulturella inlärningsmetoderna inkluderar instruktioner (också) på målspråket, fokus på praktiska övningar och kunskaper, litteratur genom dramametoder, diskussion och sociala aktiviteter. Lärarens roll blir att möjliggöra meningsfulla inläringssituationer som inlärare själva visar intresse för. (Eun & Lim 2009:13 [online]) I detta arbete fördjupar vi inte oss närmare i de centrala andraspråksinläringsteorierna.

4.2 Självkännedom och dess utveckling

I den tidiga barndomen lär sig barnen så småningom att evaluera sig. Vem är jag? Vad kan jag? Först lär barnen sig att värdera sina fysiska egenskaper och krafter. Också den sociala självvärderingen utvecklas tidigt, och barnen lär sig att värdera sitt beteende mot andra. Däremot kan små barn inte värdera sin moral eller specifika karaktärsdrag, såsom sinne för humor, men de har grundläggande kunskaper i att evaluera sin kognitiva förmåga: detta kan jag, detta är svårt för mig. Dessa kunskaper utvecklas vidare under skollåren. (Harter & Fischer 1999:119f.)

I lågstadieåldern lär barnen sig att värdera sin inlärningsförmåga. De börjar gynna vissa lärosätt och kan i viss mån skilja vilka inlärningsmetoder som är effektivast för dem. Förmågan att evaluera sina intellektuella kunskaper fullkomnas dock först under senare tonåren och vuxenlivet. (Harter & Fischer 1999:119ff.)

När 6–7-åriga barn beskriver sig använder de oftast konkreta egenskaper: Jag är sju år gammal, jag är pojke, jag bor i Finland. Barnen i 9–10 års ålder kan redan använda mer abstrakta attribut. Fysikaliska, detaljerade observationer förändras till tolkningar som tar hänsyn till motstridigheter, emotioner, dolda aspekter och de andras avsikter. (Korkiakangas 1995:195)

I 7–12 års ålder kan barnen redan tänka mer eller mindre logiskt och se förhållandet mellan orsak och verkan. Känslor och impulsiva tankar har ett mindre inflytande på gärningar än hos småbarn. Lågstadieelever kan redan reflektera hur deras val påverkar framtiden och således är deras beteende mindre situationsbundet. I den här åldern kan tänkandet ha självcentrerade och överlägsna drag och några barn tenderar att övervärdera sina kunskaper och åsikter. (Rödstam & Huovinen 1992:38ff., 45)

Enligt Kasanen (2003) anlitar 1–2-klassister den sociala omgivningens åsikter när de värderar varandra och sig själva. I högre klasser blir självvärderingen mer realistisk och oberoende. I princip är redan lågstadieelever kapabla att evaluera sina kunskaper och preferenser på ett pålitligt sätt. (Kasanen 2003:31, 59)

I Finland används självvärdering omfattande inom pedagogiken, redan på förskolan och på de olika skolårskurserna (t.ex. Sivonen-Sankala 2018 [online]). Kuittinen och Viita konstaterar i sin pro gradu-avhandling att barnen inser den nytta som de drar av självvärderingen: att värdera sina egna kunskaper hjälper eleven att ta ansvar för sina studier, sin inläring och sitt beteende. Det ger möjligheten att påverka sin utveckling. Självvärderingen kristalliserar elevens styrkor och svårigheter, både till läraren och eleven. Den förstärker självförtroendet och förbättrar självbilden. (Kuittinen & Viita 2009:62ff. [online])

4.3 Språkutveckling hos lågstadieelever

En av orsakerna till att svenskundervisningens början blev flyttad från högstadiet till lågstadiet var förmodligen att yngre barn lättare anses adaptera sig nya språk. Börjar man i stor omfattning undervisa ett litet barn i ett språk eller på andra sätt utsätta barnet för ett nytt språk, får det ett nytt förstaspråk vid sidan av hemspråket, och då kan man egentligen inte prata om andraspråksinläring.

Man brukar dra gränsen till att ett förstaspråk har etablerats vid tre års ålder, även om den här gränsen i viss mån är godtycklig. Ett barn kan ha ett eller flera förstaspråk av vilka några kan vara starkare än andra. Att definiera begreppen förstaspråk och andraspråk är inte entydigt men olika fall där ett språk adapteras efter att ett hemspråk/första-språk redan har etablerats, kallas ofta för andraspråksinläring. Andraspråksinläringen kan ske i olika åldrar, allt mellan tre år och vuxen eller hög ålder. (Viberg 2004:14, 18f.)

Åldern har en avgörande betydelse för hur barnet tillägnar sig ett språk. Till detta finns det många orsaker, en stor del av dem biologiska och fysiska, en del sociala och psykologiska. Den sociala miljön spelar stor roll: vilka människor i barnets omgivning pratar det nya språket, i vilken utsträckning och i vilka situationer? Förutsättningarna att lära sig språket bra förbättras märkvärt om barnet har andra, jämlika barn att tala språket med. (Viberg 2004:14f.)

Om det finns en kritisk period för successiv andraspråksinläring är en diskutabel fråga. Enligt en allmänt accepterad uppfattning är barn bättre på att lära sig språk än vuxna, och för att kunna nå en infödd nivå (prata som modersmålstalare) måste man börja sina studier innan 13 års ålder. (Viberg 2004:21f.) Lenneberg (1967:30) förklarar detta med hjärnans plasticitet som enligt honom avtar vid 12 års ålder. Detta upptäckte han när han studerade barn som fått språkliga problem som följd av en hjärnskada.

Även om barn lär sig nya språk lättare än vuxna, är det inte givet att just småbarn effektivast eller snabbast lär sig nya språk. Det finns studier (t.ex. Snow & Hoefnagel-Höhle 1978:1125f. [online]) som bevisar att barnen i åldersgrupperna 12–15 och 8–10 lär sig språket snabbare än yngre barn om de hamnar i en ny språkmiljö. Deras språkkunskaper, speciellt ordförråd och grammatik, utvecklas mycket effektivare än de hos 3–5-åriga barn. Det måste i alla fall konstateras att ju yngre barnet är när det börjar lära sig ett nytt språk, desto närmare kommer det slutligen infödda, modersmålsliknande språkkunskaper. När man börjar sina språkstudier i tidig ålder, når man således en hög slutnivå i språket vilket inte kan förklaras bara med att man då har längre tid på sig att studera det nya språket. (Viberg 2004:21)

I stället för att prata om en kritisk period för språkinläring borde man kanske betrakta gynnsamma perioder då ett barn effektivast tillägnar sig olika språkliga komponenter. Detta betraktelsesätt är presenterat av Long i början av 1990-talet. Enligt honom finns det vissa känsliga åldrar då ett barn framgångsrikast adapterar de olika språkliga delområdena. För uttalet är denna sensitiva ålder 6 år. För morfologis och syntax del infaller perioden runt 15 års ålder. Vill man nå uttalsmässigt infödd nivå i språket ska man börja sin språkinläring vid 6–8 års ålder. Long menar att språkstudier som påbörjats efter denna ålder aldrig blir modersmålsliknande. (Long 1990:280 [online]) Dock ska man komma ihåg att även om en vuxen inte har samma plasticitet i sin hjärna som ett barn, har hen oftast bättre metaspråkliga kunskaper, problemlösningsförmåga och studieteknik än ett barn. Därför kan de vuxnas språkstudier vara mycket framgångsrika. (Lightbown & Spada 2011:31)

5 SVENSKAN I FINLAND

Enligt grundlagens (731/1999) 17 paragraf är Finlands nationalspråk finska och svenska. Det betyder att alla finländare är berättigade att använda både finska och svenska när de sköter sina angelägenheter med myndigheter. (Finlex 2017 [online]) Nationalspråkens ställning har varit densamma i varje regeringsform under republiken Finlands historia (Språklagskommittén 2000:3). Det svenska språkets ställning väcker alltså diskussion i Finland, och t.ex. Sannfinländarna kräver att svenskundervisning ska vara valfri på alla nivåer (Perussuomalaiset 2015 [online]).

På hösten 2017 forskade Pitkänen och Westinen i inställningar som de finskspråkiga har mot svenskan och finlandssvenskarna. Enligt dem har inte attityderna ändrats så mycket som man skulle kunna tro när man betraktar den ibland fientliga atmosfär som förekommer i det offentliga samtalet. De finskspråkiga vill gärna öka kontakter med de svenskspråkiga, och så många som 69 % anger att de önskar att de kunde bättre svenska. Två av tre informanter anser att det svenska språket är en viktig del av samhället, och de flesta stödjer de svenskspråkigas rättigheter till service på det egna modersmålet. Men när man kommer till mer konkreta frågor, t.ex. hur mycket pengar som ska användas till svensk service, blir attityderna hårdare. Ungefär hälften av finskspråkiga förhåller sig negativt till den obligatoriska skolsvenskan. (Pitkänen & Westinen 2017:4 [online]) Men så gott som 58 % av informanterna skulle kunna tänka sig att placera sitt barn i en tvåspråkig skola. I Österbotten stödjer tre av fyra informanter de tvåspråkiga skolorna. (Pitkänen & Westinen 2017:26 [online])

De yngre informanterna har svårare för sig att se det svenska språket som en väsentlig del av den finska kulturen än de äldre. Låg utbildning och mankön gör också attityden till svenskan negativare. Men de faktorerna som gör den största skillnaden i svaren är omgivningen och de egna svenskkunskaperna. Ju flera kontakter informanten har med finlandssvenskarna och ju bättre svenska hen kan, desto mer positiva är inställningarna till de svenskspråkiga och svenskan. De geografiska skillnaderna är inte speciellt stora, även om man på de svenskspråkiga områdena har för en viss del positivare attityder. Östra Finland sticker inte ut med negativa attityder eller motvilja mot svenskan. (Pitkänen & Westinen 2017:13f., 24 [online]).

5.1 Svenskundervisning i Finland

Svenskundervisningen i Finland har en lång historia, och redan i grundskolereformen från 1968 (467/1968) beslutade man att alla elever skulle läsa åtminstone två främmande språk. Av dessa borde det ena vara antingen finska eller svenska, alltså det andra inhemska språket. En stor majoritet av elever har engelska som sitt första främmande språk, och studierna i engelskan börjar vanligen i tredje klass. Fram till 2016 började 90 % av eleverna sina svenskstudier i sjunde klass. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:9,13)

Studentskrivningar är viktiga för de finländska gymnasisterna. År 2005 förändrades studentexamen på så sätt att provet i svenskan blev frivilligt. Numera är bara modersmålsprovet obligatoriskt för alla abiturienter. Efter reformen valde färre och färre väljer att skriva det andra inhemska språket, och studentexamensnämnden tillkännager att 83,2 % av examinander deltog i provet år 2005, medan andelen år 2009 var 55,8 %. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:15) På våren 2018 var antalet så låg som 28,1 % av abiturienterna. (Bildningsforum 2018 [online]). För många överraskande föreslår den nya regeringen 2019 att svenskan igen blir ett obligatoriskt ämne i studentskrivningarna (Koivuranta, Rinta-Tassi & Tolkki 2019 [online]).

Professor Siv Björklund beklagar att de finska skolorna inte använder möjligheten till modersmålsinriktad svenskundervisning. Enligt henne är det en outnyttjad möjlighet i läroplanen att ha skolor där det finns finska och svenska elever i samma klass, och barnen får alltså språkbild i två språk. Björklund påminner om att världen numera är mer och mer flerspråkig, och därför är det förnuftigt att vänja barnen vid två- eller flerspråkighet. Hon talar om en ”bredare språkpalett”, där tvåspråkigheten kan öppna dörrar till språkens värld överhuvudtaget. Speciellt stora fördelar skulle de genuint tvåspråkiga skolorna bereda åt de barn som har två välfungerande språk hemifrån, eftersom de i nuläget ofta behöver stå ut med ”för lätt” språkundervisning i åtminstone det ena språket. (Savonius 2018 [online])

5.2 Den nya läroplanen

Utbildningsstyrelsen fastlade grunder för den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen år 2014. Den nya läroplanen togs i bruk i de finska skolorna den 1 augusti 2016. (Opetushallitus 2016 [online]) Enligt den gällande läroplanen är tanken med språkundervisningen i det andra inhemska

språket att främja tänkande, kommunikationsförmåga och språklig identitet. Eleven ska upptäcka och bli intresserad av den kulturella och språkliga mångfalden, och kunna kommunicera i autentiska miljöer. Språkundervisningen ska innehålla kreativitet och glädje, samt ta hänsyn till elevernas individuella behov. Eleven ska kunna ta ansvar för sina studier och bli delaktig. Informationsteknologin ska kunna erbjuda nya möjligheter till en levande och intressant undervisning. (Opetushallitus 2016:207 [online])

Mål för undervisning i det andra inhemska språket svenska, B1-lärokurs, är bl.a. att eleven ska lära sig att analysera förhållanden mellan svenska, finska och andra språk som hen möjligen kan. Eleven ska bli medveten om svenskans ställning som nationalspråk och dess inflytande på finskan. Hen ska kunna hitta möjligheter att använda svenska också på fritiden, våga prata och kommunicera, använda också icke-språkliga medel för att bli förstådd, bli medveten om olika sätt att visa artighet, och kunna be om hjälp och upprepning. Det svenska uttalet och fonemsystemet presenteras. Eleven ska kunna tolka sammanhang och ta reda på innehållet i en enkel diskussion. Hen ska lära sig att skriva och prata, men kraven som ställs ska vara rimliga och småskaliga. (Opetushallitus 2016:205f.[online])

Språkanvändningen på lektionerna ska vara så naturlig och för eleverna betydelsefull som möjligt. Undervisningssätt som ska betonas i B1-svenskundervisningen är par- och grupparbete och varierande inlärningsmiljöer. Sång, lek och drama ska tas i bruk och kunna bereda positiva attityder. Det svenska språket både i hemlandet och internationellt presenteras, och används så mycket och så mångsidigt som möjligt. Olika ämneslärare ska gärna samarbeta och skapa en helhetstäckande miljö för språkutbildningen. (Opetushallitus 2016:206 [online])

5.2.1 Svenska redan i sjätte klass

I den nya läroplanen börjar svenskundervisningen redan i sjätte klass, när den tidigare vanligen började i sjunde klass. Antalet svensklektioner blir dock inte större, utan en årsveckotimme flyttar sig från högstadiet till lågstadiet. (Korkeakivi 2015 [online]) Att svenskundervisningen börjar ett år tidigare kan grundas t.ex. med det att den tidiga barndomen är en gynnsam period för att lära sig främmande språk (Pietilä 2014:59f.).

Före detta ordföranden för Språkläraryrket i Finland, Kari Jukarainen, betraktar förändringen mer som hot än som möjlighet. Han oroar sig för lärarnas behörighet och säger att det är sannolikt att en obehörig lärare kommer att undervisa i svenskan i många skolor. Klasslärare har sällan

svensklärarytbildning, och speciellt mindre landsortskommuner har knappt råd att anställa en extra svensklärare. När man påbörjar svenskundervisningen, vore det viktigt att motivera och grunda det nya språket. Också den kulturella kännedomen är viktig. En obehörig lärare är möjligen inte beredd att ta hand om inledningsfasen. Språkläraryförbundet oroar sig också för svenskundervisningen på högstadiet eftersom en del av årsklasserna enbart kommer att ha en svensklektion i veckan. Enligt Jukarainen är detta för lite för att samtidigt kunna repetera det gamla stoffet och lära sig nytt. (Vähäsarja 2014 [online])

Svenskundervisningen på lågstadiet orsakar också andra problem. I Rossi, Ainoa, Eloranta, Grandell, Lindberg, Pasanen, Sihvonen, Hakola & Pirinens (2017) undersökning uppskattade de flesta svensklärarytderande (61 %) att man i lärarytudierna inte behandlade svenskundervisningen på lågstadiet alls. Resten (39 %) berättade att man behandlade lågstadieundervisning i någon mån. Författarna rekommenderar att klasslärarytderande ska utbildas i svenska mer än tidigare, och att utbildningsanordnarna som ansvarar för B1-svenska företrädesvis ska anställa antingen ämnesläraryre i svenska eller klassläraryre som har avlagt biämnesstudier i svenska. (Rossi et al. 2017:85, 205, 207 [online])

5.2.2 Utvärdering av språkkompetenser

När man utvärderar sexklassisternas språkliga kunskaper i B1-svenskan, ska man enligt Utbildningsstyrelsen hellre försöka att ledsaga och uppmuntra barnet än värdera. Läraren ska kunna ta hänsyn till skillnader i personligheten och inlärningsstilen, och ge möjlighet till självvärdering. (Opetushallitus 2016:207 [online])

När läsårsbetyg sätts i slutet av sjätte klass, används landsomfattande värderingskriterier, som tar hänsyn till alla de språkliga delområdena. Att bedöma en elevs prestation i dessa områden baseras på den europeiska referensramen för språk, och dess finländska modifikation. Värderingskriterierna beskriver vad en elev borde kunna för att hens kunskaper ska uppskattas som goda (vitsord 8). (Opetushallitus 2016:207 [online])

I den språkliga delområden *uppväxt till språklig mångfald och medvetenhet* förutsätts att eleven ska veta vilken språkfamilj svenskan tillhör och varför man pratar svenska i Finland. Hen ska också kunna nämna några ord som finskan har lånat från svenskan. Språkinlärningsfärdigheter förutsätter att eleven ska utnyttja informations- och kommunikationsteknik i sin inlärnning, delta positivt i

grupprocessen, göra sina hemläxor, utvärdera sin språkutveckling relativt realistiskt, och kunna nämna några konkreta möjligheter till svenskanvändning. (Opetushallitus 2016:207f. [online])

Kommunikativa färdigheter förmodar att eleven på något sätt klarar av rutinmässiga, enkla samtalssituationer, dock med motpartens kraftiga stöd. Eleven använder de allra mest grundläggande orden, kan be om hjälp och säga till talpartnern att denna ska upprepa saker och minska taltempot. Eleven kan använda de vanligaste artighetsfraserna. Den kunskapsnivå som ska nås är A1.2 i den europeiska referensramen. *Färdighet att tolka texter* förutsätter att eleven förstår en mycket lätt text som innehåller bekanta ord och som hen har fått träna, och som bara är några ord lång. Hen kan hitta enstaka detaljer i texten. Kunskapsnivån ska vara A1.2. *Färdighet att skapa texter* innebär att eleven i mycket begränsade former kan uttrycka sig i tal och skrift, genom att enkla inövade fraser. Eleven kan skriva några enskilda ord och uttryck, och uttala dem förståeligt. Kunskapsnivån ska inte vara högre än A1.1.

Värderingskriterierna sätter mycket fokus på att eleven ska lära sig att tänka, värdera sin studieförmåga och hitta effektiva och mångsidiga sätt att lära sig. Däremot vad gäller språkfärdigheterna och kunskaperna i svenskan förutsätts det ingen hög nivå: eleven ska ha nått antingen nivån A1.1. eller A1.2, enligt den europeiska referensramen, när hen slutar sina svenskstudier på årskurs 6. Denna är nybörjarnivån.

Enligt den europeiska referensramen för språk förutsätter nivå A1 följande saker: ”Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.” (Skolverket 2007:24 [online])

5.3 Grundskoleelevers svenskkunskaper och attityder till svenskan

Det har knappt forskats i lågstadieelevers inställning till det svenska språket. Undersökningarna behandlar vanligen studerande på högre utbildningsnivåer eller koncentrerar sig på engelskan. Lanu (2015:118 [online]) tog reda på lågstadieelevers uppfattningar om det svenska språket i sitt magisterarbete år 2015. I Lanus undersökning kom inga negativa uppfattningar fram, utan eleverna ansåg att svenskan var ett trevligt språk, som behövdes i det framtida arbetet och på resor. Enligt

deras åsikt behövde man svenska också i Finland i kontakter med finlandssvenskar. Eleverna antog att de skulle ha nytta av svenskan i framtiden, alltså fördelar med att studera svenska kopplades ihop med vuxenlivet. Informanterna betraktade inte svenskstudierna som tvång. I svaren kunde dock auktoriteternas – föräldrars eller lärares – röster höras, och elever som inte hade börjat sina svenskstudier tydligen upprepade det som de hade hört av vuxna människor. (Lanu 2015:118 [online])

Lehti-Eklund och Green-Vänttinen intervjuade sammanlagt 242 nioklassister år 2011 för att ta reda på deras inställningar till svenskan (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011:13 [online]). Vad motiverar elever, och vad fungerar inte i undervisningen? 49 % av eleverna hade en positiv inställning till svenskan, 31 % hade en neutral eller likgiltig inställning, och 20 % en negativ. De mest typiska orsakerna till de positiva inställningarna var en bra lärare, bra undervisningskvalitet och roliga lektioner. Många betraktade också svenskan som lätt att lära sig. De negativa uppfattningarna hade sitt ursprung i tanken att svenskan var ett onödigt och obehövt språk. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011:20ff. [online])

Lehti-Eklund och Green-Vänttinen frågade eleverna vad de skulle önska av svenskundervisningen. De flesta tyckte att de lärde sig bäst genom att tala och lyssna. Enligt svaren ville eleverna jobba mer parvis och prata mycket. De föredrog vardaglig svenska med en stark anknytning till den svenska kulturen. De ville ha hörförståelseövningar, titta på filmer och videor, arbeta med dator och lära sig nya ord. Läromaterialet borde enligt svaren vara så autentiskt som möjligt. En lugn stämning i klassrummet var viktig för eleverna. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011:28f. [online])

Också Juurakko-Paavola, Palviainen och deras medarbetare (2011) har undersökt de finskspråkiga elevernas attityder till svenska språket. I deras kartläggning ingick såväl grundskole- och gymnasieelever som yrkeshögskola- och universitetsstuderande. Deras mål var att få fram vetenskaplig och evidensbaserad kunskap om studerandenas attityder och förmågor eftersom åsikterna och kraven i den offentliga diskussionen gällande skolsvenskan ofta kunde kännas otydliga eller ogrundade. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:5)

I Juurakko-Paavola och Palviainens undersökning deltog 5306 grundskoleelever från olika delar av Finland. Behärsksningen av de olika språkliga delområdena testades, och eleverna skulle bedöma sina svenskkunskaper samt ange om de tyckte att svenska språket var något roligt eller nyttigt att studera. I undersökningen kom det fram att pojkarnas attityder till svenskan var genomgående negativa. Däremot tyckte ungefär hälften av flickorna om att studera svenska och majoriteteten av dem ansåg

att de skulle ha nytta av språket i framtiden. Likaväl värderade de sin kunskapsnivå vara högre, vilket också stämde. (Tuokko 2011:36f.)

År 2001 och år 2008 uppskattades de finska grundskoleelevernas svenskkunskaper i nationella prov. Under den här tiden sjönk kunskapsnivån i B-lärokurs kraftigt. År 2008 var det allmänna betyget försvarligt, och så mycket som 42 % var under målnivån i text- och talförståelse, även om målnivån i sig var relativt låg. När det gällde tal och skrift, var 50–65 % av eleverna under målnivån. Flickor var tydligt duktigare än pojkar, och det fanns stora skillnader i hur eleverna behärskade olika språkliga delområden. (Takala 2012:6f., 11)

6 ANALYS

I vår analys jämför vi finska lågstadieelevers åsikter om bra och gynnsamma språkinlärningsmetoder med två svenskböcker som omfattande används i svenskundervisningen på sjätte klass. Vi börjar vår analys med att presentera elevsvarens fördelning och reflekterar över möjliga orsaker till svaren (avsnitt 6.1). Vi fortsätter genom att presentera uppgiftsfördelningen i läroböckerna *Hallonbåt* och *Megafon* (avsnitt 6.2) och granskar skillnader och likheter mellan dessa två böcker (avsnitt 6.3). Vi undersöker hur uppgiftsfördelningarna motsvarar läroplanen (avsnitt 6.4) samt hur böckerna lyckas motsvara elevsvaren och vilken av böckerna möjligtvis är bättre i förhållande till dem (avsnitt 6.5).

6.1 Elevsvar

I det här avsnittet presenterar vi vilka inlärningsmetoder våra informanter prefererade i sina svar, alltså på vilka sätt de ansåg att de helst ville studera främmande språk. Innan vi går närmare till denna fördelning, berättar vi om informanternas tidigare språkstudier, deras kontakter till svenskan och deras motivation att lära sig språket i fråga. Efter denna bakgrundsinformation fortsätter vi till de inlärningssätt som eleverna prefererade. Att veta något om informanternas bakgrund och inställningar hjälper oss att förstå och granska deras svar.

6.1.1 Tidigare språkstudier

I enkäten frågades vilka främmande språk eleverna studerade vid undersökningsläget. (Fråga nummer 21: Mitä vierasta kieltä luet koulussa? Vilket främmande språk läser du i skolan?) Svaren till fråga 21 visas i tabell 1. Alla 107 elever hade börjat sina studier i engelska som främmande språk i skolan, 26 elever studerade även tyska, en elev franska, en elev ryska och tre elever något annat språk, kanske sitt hemspråk. Ingen av informanterna hade börjat sina svenskstudier, men alla hade erfarenhet av att studera åtminstone ett andra språk, och det stod klart för dem att de snart skulle börja studera svenska i skolan. De hade fått försmak av det svenska språket genom att se den tvåspråkiga teaterföreställningen innan de fyllde i blanketterna. Vi kan sålunda uppskatta att svaren på gynnsamma språkinlärningssätt också inkluderar svenska som främmande språk.

Tabell 1. Vilka främmande språk läser du i skolan?

Språk	Antalet informanter
Engelska	107
Tyska	26
Franska	1
Ryska	1
Något annat språk	3

6.1.2 Erfarenheter av svenska

I frågeenkäten frågade vi var eleverna hade hört svenska tidigare (Fråga nummer 12: Missä olet kuullut ruotsia aikaisemmin? Var har du hört svenska tidigare?) De färdiga svarsalternativen var

- Radiossa. (I radion.)
- Televisiossa. (I televisionen.)
- Netissä. (På nätet.)
- Koulussa. (I skolan.)
- Kaupungilla. (Ute på staden.)
- Olen kuunnellut ruotsinkielisiä lauluja vapaa-ajalla. (Jag har lyssnat på svenskspråkiga sånger på fritiden.)
- Olen käynyt Ruotsissa. (Jag har besökt Sverige.)
- Minulla on ruotsinkielisiä sukulaisia. (Jag har svenskspråkiga släktingar.)
- Jossain muualla, missä? (Någonstans annanstans, var?)

Indelningen av elevsvaren visas i figur 1. Det populäraste, dominerande svarsalternativet var televisionen, som valdes av 98 informanter av 107 (91,6 %). Till exempel YLE har många svenskspråkiga program av vilka många är inriktade till barn och ungdomar.

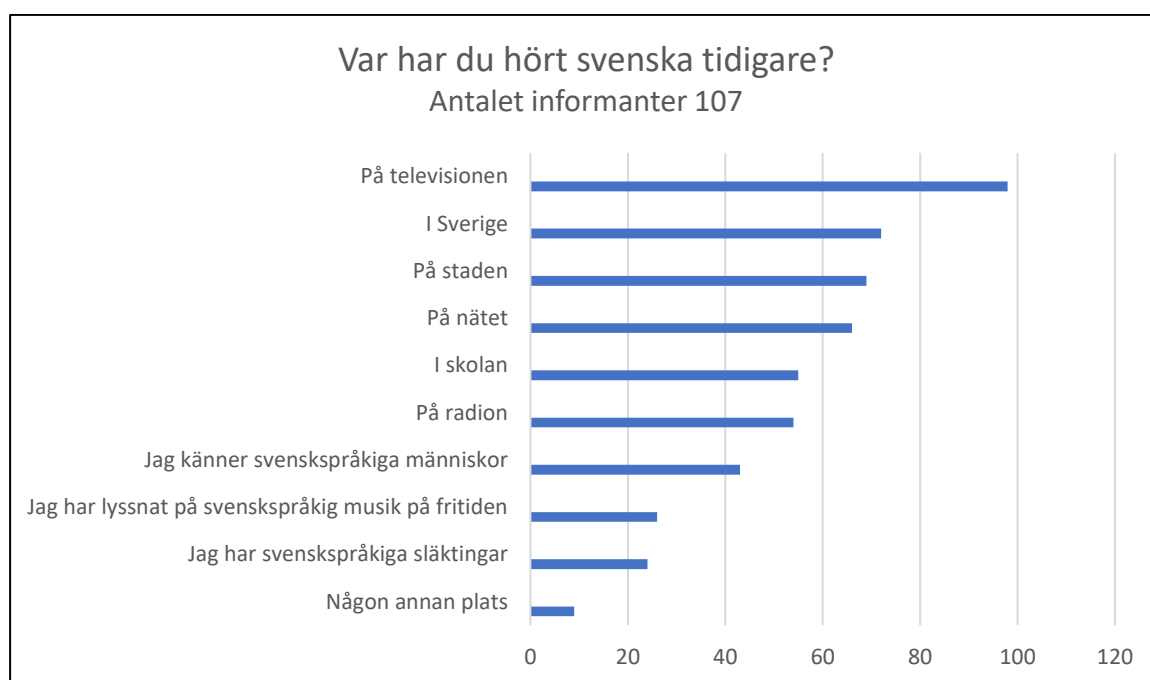
Det näst populäraste svaret med 72 svar (67,3 %) var att informanterna hade hört svenska i Sverige och på så sätt fått bekanta sig med det svenska språket. 69 elever (64,5 %) svarade att de hade hört svenska ute på staden. 43 elever (40,2 %) kände svenskspråkiga människor. När man betraktar de här

siffrorna, ska man komma ihåg att svaren är samlade i två helt finskspråkiga kommuner. Det minst populära alternativet var ”hos släktingar” med 24 svar (22,4 %).

På nätet hade 66 elever (61,7 %) hört svenska. Dagens ungdomar tillbringar en ansevärdig del av sin fritid på nätet och många kända ”youtubers” kommer från Sverige. Dock måste man markera att nätets, applikationers och dataspelens värld är till en stor del engelskspråkig, i Finland givetvis också finskspråkig. Att 41 elever (38,3 %) aldrig hade hört svenska på nätet berättar om detta faktum.

Drygt hälften av eleverna, 55 av 107 (51,4 %) berättade att de hade hört svenska i skolan. Detta kan förklaras med att de nyss hade sett en teaterföreställning som tedde sig på svenska. Att inte alla elever valde detta alternativ kan kanske förklaras med att dagens teaterpjäs inte ansågs tillhöra den vanliga skolans värld utan var något ”extra” och uppmärksammades därför inte i svaren.

Bara 24,3 % (26 av 107) av eleverna lyssnade på svenskspråkig musik på fritiden. Även om Sverige är känt för många framgångsrika artister, har den svenska musiken inte slagit genom bland de finska ungdomarna.



Figur 1. Var har du hört svenska tidigare?

6.1.3 Attityder till språkinlärning

När man betraktar elevernas attityder till svenskan ska man komma ihåg att de inte hade börjat sina svenskstudier i skolan. Några elever hade aldrig hört svenska, förutom under teaterföreställningen. Således baseras deras tankar om det svenska språket nödvändigtvis inte på konkreta egna erfarenheter och språkmöten utan på andra faktorer. Igen ska man markera att attityderna kan ha påverkats av den nyss sedda teaterföreställningen, vilket inte bara är möjligt utan också troligt. Under pjäsen fick eleverna ju veta mycket om svenskan och ett syfte med föreställningen var att ge en positiv bild av språket.

I enkätens fråga nummer 12 frågades om eleven gillade att studera främmande språk, om det var lätt för hen att lära sig nya språk, om hen ville studera svenska i skolan och om hen tyckte att det svenska språket var något nyttigt att behärska. Svarsalternativen var ja/nej.

En signifikant majoritet, 93 elever av 107 (86,9 %), berättade att de gillade att studera språk. 73 elever (68,2 %) angav att det var lätt för dem att lära sig nya språk. 64 informanter av 107 (59,8 %) ville gärna studera svenska i skolan, och 55 (51,4 %) var intresserade av det svenska språket. 73 elever (68,2 %) tyckte att det svenska språket var ett viktigt, nyttigt språk att kunna.

I figur 2 presenteras informanternas svar till frågor som handlar om attityder till svenskan.



Figur 2. Inställning till svenskan.

6.1.4 Prefererade inlärningsätt

Fråga nummer 22 handlade om de inlärningsätt eller -metoder som informanterna tyckte att de helst ville använda i andraspråksinläringen. Informanterna bads reagera på påståendet *Opiskelen vierasta kieltä mieluiten...* dvs. *Jag vill helst studera främmande språk...* De svarsalternativ som eleverna fick välja ifrån var följande:

- Kun saan lukea tekstiä hiljaisuudessa. (När jag får läsa text i tystnaden.)
- Kun saan lukea tekstiä ääneen. (När jag får läsa text högt.)
- Kun saan kirjoittaa vieraalla kielellä. (När jag får skriva på främmande språk.)
- Kun kuuntelen opettajan puhetta. (När jag lyssnar på lärarens tal.)
- Kun saan keskustella vieraalla kielellä. (När jag får samtala på främmande språk.)
- Kun saan kuunnella vieraskielisten laulujen sanoja. (När jag får lyssna på sångtexter på främmande språk.)
- Kun saan katsoa vieraskielisiä elokuvia. (När jag får titta på filmer på främmande språk.)
- Kun saan katsoa YouTube-videoita. (När jag får titta på YouTube-videor.)
- Kännykkäsovellusten tai tietokoneohjelmien avulla. (Med hjälp av mobilappar eller datorprogram.)
- Jokin muu tapa, mikä? (Något annat sätt, vilket?)

I figur 3 presenteras de olika svarsalternativen i popularitetsordning. I instruktionerna bads eleverna att ange alla inlärningsätt som de prefererade och det var således möjligt att välja flera föredragna svar, vilket de flesta elever också gjorde. I genomsnitt valde eleverna 4,5 sätt, vilket betyder att det i enkäten fanns många sådana inlärningsätt som de gillade. Svarsalternativet *något annat sätt* valde två elever, och de båda svarade *med hjälp av videospel*. I denna uppsats behandlas dessa svar som sitt eget svarsalternativ som är likvärdigt med alla färdiga alternativ.



Figur 3. Prefererade inlärningssätt.

Läsförståelse

Tystläsning. Enligt vår undersökning är läsningen ett viktigt sätt att lära sig för våra informanter. 63 elever av 107 valde svarsalternativet *När jag får läsa text i tystnaden* som ett av de bästa inlärningssätten, vilket betyder 58,9 % av alla informanter och blev det andra populäraste svaret. Frågan specificerar inte vilka slags texter den syftar till. Det är mycket möjligt att eleven har tänkt på texterna i läroböckerna när hen har valt eller inte valt detta alternativ eftersom frågorna överhuvudtaget behandlar skolan och studierna.

Högläsning på främmande språk. Svarsalternativet *När jag får läsa text högt* valdes av 36 elever, vilket betyder cirka en tredjedel (33,6%) av alla informanter och blev således det allra minst populära givna svarsalternativet. Högläsningen är en auditiv inlärningsmetod som baserar sig på elevens egen produktion, tal- och uttalsförmåga. När eleverna läser texter högt på lektionerna, krävs det mod att prata, göra fel och träna inför klassen och läraren.

Skrivning

När jag får skriva på främmande språk var ett färdigt svarsalternativ som 52 elever valde (48,6 %). Skrivningen är en taktill och visuell inlärningsmetod som ofta övas i tystnaden och innebär individuellt jobb. Till sina texter kan en elev alltid återvända och också läraren har möjlighet att granska dem.

Hörförståelse

Såsom också i teoridelen har vi valt att presentera sångtexter och lärarens tal under temat hörförståelse. Vår frågeenkät saknade svarsalternativ som skulle ha tagit hänsyn till sådana uppgiftstyper där eleven lyssnar på hörförståelseövningar eller textkapitel.

Sångtexter. Att lyssna på sångtexter på främmande språk var det andra minst populära inlärningssättet med 39 (36,4 %) elever. Den svenskspråkiga musiken var inte heller något som eleverna var bekanta med, såsom det tydligt kom fram i bakgrundsinformationen där tre fjärdedelar av informanterna angav att de aldrig hade hört svensk musik.

Lärarens tal. I vår enkäts färdiga svarsalternativ ingick inga hörförståelseövningar. Eleverna kunde inte heller välja ett sådant alternativ som *Jag lär mig bäst genom att lyssna på texter*. Alternativet *När jag lyssnar på lärarens tal* var närmast sådana auditiva övningar och valdes av 51 (47,7 %) informanter. Det upplevdes alltså vara behagligare att lyssna på lärarens tal än att prata själv, högläsningen valdes ju av 33,6 % av eleverna.

Samtal

Under de senaste åren och till och med årtionden har den allmänna tendensen inom all språkundervisning varit att flytta fokuset från skrift och grammatik till samtal och kommunikation. Att samtala med andra var ett relativt populärt svarsalternativ i vår undersökning där 54 informanter (50,5 %) valde det. *När jag får samtala på främmande språk* får eleven antagligen att tänka på sådana situationer där hen pratar med sina klasskamrater på undervisningsspråket genom att producera egna kommunikationssituationer eller genom att läsa färdiga dialoger. I princip kan ju sådana lärobksövningar mycket väl innehålla också andra element, såsom rörelse, teaterinslag och mimik. I enkäten fästes inte vikt vid dessa aspekter.

Multimedia

Filmer på främmande språk. Att titta på filmer på främmande språk var det tredje populäraste svarsalternativet med 59 svar (55,1 %). Filmerna är ett auditivt och visuellt inlärningssätt som bortsett från undervisningsfilmer inte först och främst avser att lära språk utan berätta en historia och underhålla. När barn och tonåringar tittar på filmer på främmande språk, oftast engelska, lär de sig

ofta språk utan att ens vara medvetna om det. Våra informanter kunde dock nämna filmerna som inlärningsmetod när de fyllde i enkäten.

YouTube-videor. Informanterna angav YouTube-videor som det allra lämpligaste inlärningsättet. 64 elever (59,8 %) valde detta svarsalternativ. Det är förmodligen inget felaktigt antagande att säga att YouTube angavs vara så behaglig som inlärningsmetod eftersom eleverna också annars gillar att titta på kanalen. Däremot är det svårt att säga om YouTube verkligen används i större omfattning i undervisningen.

Datorprogram och mobilappar. Såsom alla andra audiovisuella, moderna inlärningsätt var också datorprogram och mobilappar ett ganska populärt svarsalternativ med 55 (51,4 %) svar. Det är dock lite oklart vad man egentligen har tänkt med dessa två tekniska hjälpmedel: handlar det om specifika språkinlärningsapplikationer, såsom Babbel, eller alla möjliga appar och program som på något sätt skulle kunna främja språkinläringen? Åtminstone förblir det oklart vad eleverna exakt har tänkt på när de har valt detta svarsalternativ.

Videospel. Under svarsalternativet "Något annat sätt, vilket?" hade två elever skrivit videospel. Videospelen tillhör många barns och ungdomars vardagsliv och det är iögonenfallande hur snabbt och mycket många barn lär sig engelska genom att spela videospel. Att bara två informanter hade valt detta alternativ beror säkert på att det inte fanns i de färdiga alternativen utan måste tänkas ut själv.

6.1.5 Sammanfattning av elevsvaren

De inlärningsätt som var inkopplade till multimedia – filmer, YouTube, datorprogram och mobilappar – var alla populära bland informanterna. Det allra mest omtyckta svaret var YouTube-videorna med 64 informanter, och i genomsnitt föredrog drygt 59 elever av 107 multimediaalternativen. Detta kan antas bero på att den audiovisuella världen också annars tillhör informanternas liv och vardag i stor omfattning.

Ett annat påfallande uppskattat inlärningsätt var mer traditionellt, att läsa text i tystnaden. 63 deltagare av 107 hade valt detta alternativ. Det kan kännas lite överraskande med tanke på informanternas ålder, 10–12 år, eftersom man under denna period i livet inte har samma tålamod och koncentrationsförmåga som äldre ungdomar och vuxna. Att så här unga elever som lever i dagens

digitala, hektiska värld fortfarande föredrar böcker och läsning är ett tydligt och viktigt budskap till pedagoger och beslutsfattare.

Att samtala på främmande språk valdes av 54 elever, att skriva på främmande språk av 52 elever och att lyssna på läraren av 51 elever. Dessa metoder valdes sålunda av lite mer eller mindre än hälften av alla informanter. Samtalet och skrivningen kräver mer av eleven än att lyssna på läraren, men de var i alla fall lite populärare alternativ.

De minst omtyckta inlärningsmetoderna i vår undersökning var att lyssna på musik på främmande språk och att läsa text högt ut med 39 respektive 36 svarare. Det kan förmodas att eleverna var rädda för att läsa text högt inför klassen. Varför musik inte var någon populär inlärningsmetod är nästan värd en annan undersökning.

6.2 Fördelning av uppgifterna i läroböckerna

I detta avsnitt använder vi bilder av läroböckernas innehåll. Bokförlagen Otava Oy och Sanoma Pro Oy har gett oss tillåtelse att använda bilderna i denna avhandling. Ett undantag är fotona och illustrationerna i Megafon, eftersom Otava inte äger copyrighten på dessa. Därför är vi tvungna att suddat ut vissa delar av bilderna 2, 3, 12, 16, 32, 37, 41, 46 och 67.

För att kunna begränsa materialet har vi bestämt oss att lämna allt material som inte finns i böckerna utanför analysen. Detta innebär till exempel digitalt material. Vi räknar dock med t.ex. videor om de nämns i böckerna. I böckerna har vi tagit med allt som tyder på att eleven ska göra någonting. Utöver tydliga uppgifter betyder det också lexikon och texter.

Uppgifter i läroböcker är ofta numrerade eller markerade med bokstäver. Uppgifter kan innehålla flera underpunkter som är också markerade med nummer eller bokstäver, t.ex. 1A, 1B, 1C. En del av uppgifter innehåller flera arbetsfaser som inte ens är markerade som underpunkter utan instruktioner till alla arbetsfaser ges under samma uppgiftsnummer. Författarnas numrering har visat sig att vara problematisk i kategorisering av uppgifter. En uppgift kan innehålla flera underpunkter som alla tillhör olika kategorier enligt vår indelning (se bild 1). En uppgift kan också innehålla flera arbetsfaser som hör till olika kategorier och som inte ens har markerats som olika underpunkter (se bild 2, en illustration saknas).

17 Fyll i.
a **Täydennä puuttuvat kysymyssanat.**

1. _____ är du? Jag är Sandra. ■ **fyller år** = täyttää
Kuka gör = tekee

2. _____ kommer du? Jag kommer från Lovisa.
Mistä

3. _____ gammal är du? Jag är 12 år gammal.
Kuinka

4. _____ fyller du 13 år? Jag fyller 13 år i december.
Milloin

5. _____ är du på sommaren? Jag är i Ekenäs.
Missä

6. _____ gör du i Ekenäs? Jag spelar tennis.
Mitä


 **17** Läs högt.
b **Lue keskustelu parisi kanssa.**

Bild 1. Megafon övningsbok 17 s. 31.

16 Sök och skriv.
a **Alleiviivaa sähköpostiviestistä substantiivin yksikön epämääräiset muodot. Kirjoita viereen myös yksikön määräinen muoto.**

Viestissä Otto kertoo ensimmäistä kertaa asioista, siksi substantiivit ovat yksikön epämääräisessä muodossa.

Hej!
Jag är en kille och jag heter Otto Okko Nenonen.
Jag bor i Virdois, en stad i Finland.
Finland är ett land mellan Sverige och Ryssland.
Virdois är ett ställe jag älskar!
Jag har en mamma,
en pappa,
en häst och
ett lamm.
Jag går i en skola.
Jag har en kompis där.
Han heter Antero Hemmo Munkkisaari.
Hejdå från Otto

Yksikön määräinen muoto
killen

■ **ett ställe** = paikka

Bild 2. Megafon övningsbok 16a s. 102.

På grund av att författarnas numrering inte passar till vår indelning har vi bestämt oss att räkna alla arbetsfaser som olika uppgifter. T.ex. i uppgift 17 (bild 1) har vi räknat punkt a som *läsning på främmande språk* och *skrivning på främmande språk*. Punkt b har vi kategoriserat som *högläsning på främmande språk*. I uppgift 16a (bild 2) har vi kategoriserat understrykning som *tystläsning på främmande språk*. Att skriva den bestämda formen bredvid räknas som *skrivning på främmande språk*.

Ibland var det svårt att entydigt bestämma vad som räknas som en sak. Till exempel på bild 3 (illustrationerna saknas) syns en Kulturtorget-sida i Megafon textbok. Denna sida innehåller flera lådor som visar olika saker. Den första lådan är en serie på svenska. Den andra lådan innehåller ordförråd på finlandssvenska och sverigefinska och översättningar till finska. Den tredje lådan innehåller förkortningar av skolämnena och den fjärde det vikingatida alfabetet. Hur borde denna sida behandlas? Är den en helhet eller ska alla lådorna räknas separat? Sådana saker var vi tvungna att fundera på relativt mycket. Oftast valde vi att räkna en semantisk helhet som en sak.

Huslig ekonomi: *så här bakar vi Megafon-tårta!*



Muminsvenska

bildkonst
huslig ekonomi
gymnastik
ett vitsord

Bamse-svenska

bild
hem- och konsumentkunskap
idrott
ett betyg

suomeksi

kuvataide
kotitalous
liikunta
arvosana

Jag tycker om
matte och modda!

modda modersmål
hissa historia
matte matematik
hussa huslig ekonomi
LK livsåskådningskunskap
EH elevhandledning



Bild 3. Megafon textbok Kulturtorget s. 47.

Senare i detta kapitel kommer att visas tabeller som presenterar uppgiftsmängder i böckerna. Det finns en stor skillnad i totalmängden av uppgifter mellan böckerna: 699 uppgifter i Hallonbåt och 906 uppgifter i Megafon. Därför syns skillnaden i uppgiftsmängden mer realistiskt när den presenteras i procenttal. Procenttalen har vi valt att avrunda till en decimal. Detta beror inte på att vi skulle behöva så stor exakthet i vårt arbete, utan det hindrar vissa små kategorier att avrundas till noll och på så sätt försvinna helt.

6.2.1 Läsning

Högläsning på främmande språk

Alltid när det står att en text ska läsas högt räknas texten som *högläsning på främmande språk*. I Hallonbåt finns det flera exempel på denna typ av övningar. Ofta förekommer de i samband med dialoger som finns i varje stycke. Ett exempel på en sådan uppgift är på sida 31 (bild 4) under rubriken Prata med din kompis. Det står att eleven ska läsa dialogen med minst två kompisar, först entusiastiskt och sedan långsamt. Sedan ska eleverna byta roller. Denna övning räknas som *högläsning på främmande språk*.

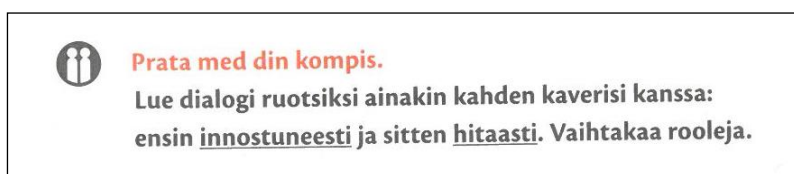


Bild 4. Hallonbåt s. 31.

Även i Megafon finns det flera exempel på denna typ av övningar i delarna textprat och Snacka med Elias & Maxine. I delen textprat är övningarna muntliga parövningar som hör ihop med texten. Ett exempel på dessa är övning 1 på sida 10 (bild 5). I övningen står det tio meningar på svenska och eleven ska läsa dem till sitt par. Paret översätter meningarna muntligt till finska. Övningen räknas både som *högläsning på främmande språk* och som *översättning till finska och skrivning på finska*. Snacka med Elias & Maxine är en text i dialogform som finns i varje stycke av textboken. Ett exempel är dialogen på sida 64 (bild 6). I instruktionen står det att elever ska läsa dialogen i par och byta roller. Efter det ska de komma på egna dialoger genom att byta markerade ord till andra passande ord. Denna dialog räknas som *högläsning på främmande språk* och också som *samtal på främmande språk*.

1 Lue lause parillesi. Hän sanoo sen suomeksi. Vuorotelkaa.

1. Morjens, jag heter Pasi.
2. Hej, vem är du?
3. Var bor du?
4. Jag bor i Stockholm.
5. Hur gammal är du?
6. När är du född?
7. Jag är född i mars.
8. Varifrån kommer ni?
9. Vi kommer från Finland men vi bor i Sverige.
10. Vi mår bra.

Bild 5. Megafon textbok 1 s. 10.

Snacka med Elias & Maxine

Lue vuoropuhelu parisi kanssa. Vaihatakaa osia. Tehkää sitten omia vuoropuheluja korvaamalla keltaisella korostetut sanat.

Maxine	Elias
Elias, var bor du?	Jag bor på Parkgatan. Vi bor i ett egnahemshus.
Har ni många rum?	Ja, vi har ett kök, ett vardagsrum och fyra sovrum.
Jaså, hurdant rum har du?	Mitt rum är litet. Jag har en säng, ett skrivbord, en stol och en bokhylla.
Jaha. Har du en favoritmöbel då?	Javisst, sängen.

Bild 6. Megafon textbok s. 64.

Samtalsövningar där delar av diskussionen ges i textform räknas alltid både som *högläsning på främmande språk* och *samtal på främmande språk*. Sådana uppgifter förekommer flertaligt i böckerna. Ett exempel är Snacka med Elias & Maxine som redan har behandlats ovan (bild 3). Annat exempel är uppgift 13b på sida 77 i Megafon (bild 4). Där står det att eleven ska intervjua sitt par med hjälp av pratbubblorna. Å ena sidan är uppgiften inte bara högläsning. Detta beror på att eleverna också ska använda egna ord i stället för de ord som har markerats med fet sil. Å andra sidan är uppgiften inte bara samtalsövning. Delar av diskussionen ges nämligen i textform och bara läses högt. Därför har vi valt att kategorisera sådana uppgifter både som *högläsning på främmande språk* och

som samtal på främmande språk. Ett exempel är uppgift 2H på sida 64 i Hallonbåt (bild 5). Där ska elever läsa högt långa delar av diskussionen och då och då komma på ett eget ord med hjälp av ett tips på finska.

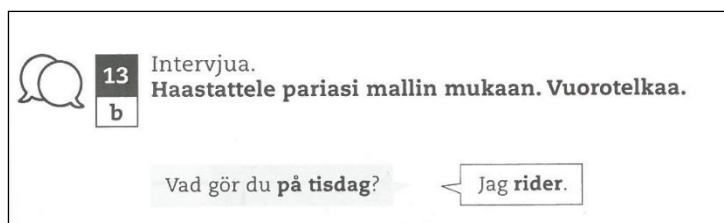


Bild 7. Megafon övningsbok 13b s. 77.

2H **Prata med din kompis.**
Lue keskustelut ruotsiksi kaverisi kanssa.
Valitse puuttuviin kohtiin haluamasi vaihtoehto.
Vaihtakaa rooleja.

1 A Hej! Vad gör du på fritiden?
 B Hej! Jag
Soitan pianoa/kitaraa/rumpuja.
 A Vad kul. Hejdå!
 B Hejdå!

2 A Vad gör du på fritiden?
 B Jag
Pelaan koripalloa/tennistä/pesäpalloa.
 A Okej. Vi ses!
 B Hejdå!

3 A Vad gör du på fritiden?
 B Jag Och du?
Luen. /Tanssin. / Valokuvaan.
 A Jag
Olen partiolainen. / Katson videoita. / Piirrän.
 B Vad roligt. Ha det så bra!

Bild 8. Hallonbåt 2H s. 64.

En kontroversiell övningstyp är lyssna och upprepa-uppgifter. Ett exempel finns på bild 9. I böckerna finns det i princip två typer av lyssna och repetera-uppgifter. I den ena typen ska eleven helt enkelt upprepa det som hen hör. Den typen räknas entydigt till något annat än *högläsning på främmande språk*. I den andra typen har eleven också möjlighet till att se skrivet vad som kommer på bandet,

och det är möjligt att eleven läser texten högt efter att hen har hört den på bandet. Den typen skulle således i princip kunna kategoriseras som *högläsning på främmande språk*. Till slut har vi ändå inte tagit lyssna och repetera-uppgifter med i denna kategori. Detta beror på att det står att eleven ska lyssna och repetera, inte att eleven ska läsa högt efter bandet. Då kan vi inte anta att eleven skulle använda texten fast den finns tillgänglig. Alla lyssna och repetera-uppgifter kategoriseras således som *lyssna och repetera* och inte som *högläsning på främmande språk*.

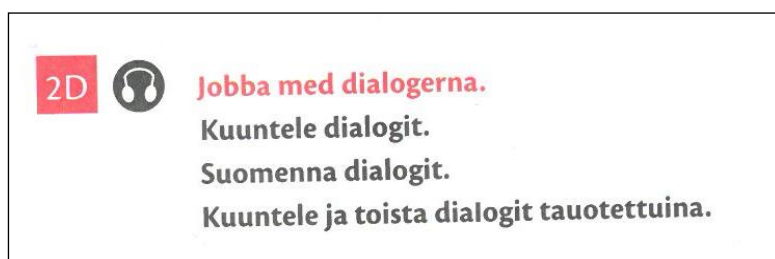


Bild 9. Hallonbåt 2D s. 59.

Tystläsning på främmande språk

All text som ska läsas, men där det inte står att den borde läsas högt räknas som tystläsning. Ett exempel finns i Hallonbåt på sida 103 (bild 10). Där står det att eleven ska läsa mobilmeddelandet och svara på frågorna. Meddelandet finns på en annan sida. Att läsa texten räknas som *tystläsning på främmande språk* och att svara på frågorna som *skrivning på finska. skrivning på finska*.

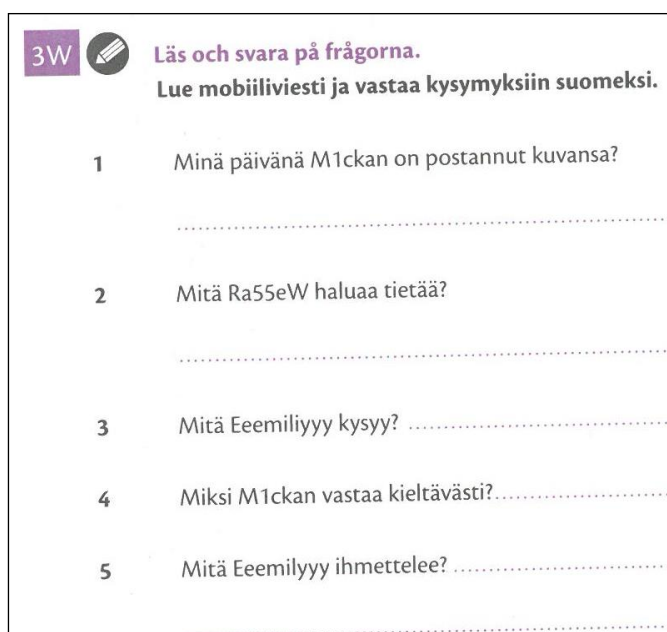


Bild 10. Hallonbåt 3W s. 103.

Också texter där det inte finns någon uppgift räknas som tystläsning. Detta är naturligtvis kontroversiellt. När vi kategoriserar så antar vi att texten läses tyst om det inte står något annat. En annan möjlighet vore att inte alls räkna med texterna, vilket skulle kanske ge en falsk bild av böckerna som innehåller relativt mycket text. Att kategorisera texter utan någon uppgift som tystläsning är enligt vår uppfattning det bästa alternativet. Sådana texter finns på bilderna 11 och 12 (fotona saknas).

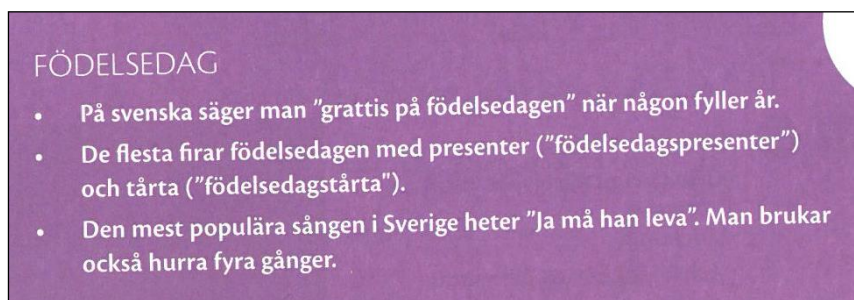


Bild 11. Hallonbåt s. 8.



Bild 12. Megafon textbok s. 39.

Det förekommer också uppgifter där eleven ska understryka eller ringa in något i en text. Sådana uppgifter har vi valt att kategorisera bara som tystläsning. Exempel finns på bilderna 13 och 14. I uppgift 1U på bild 13 är den första arbetsfasen att understryka alla ord som man förstår i texten. Fast själva uppgiften är att understryka kräver uppgiften ändå att eleven läser texten. Detsamma gäller i punkt a på bild 14 där det står att eleven ska understryka minst fem ord som har med hobbyer att göra i lexikonet. Egentligen kräver uppgiften att eleven läser lexikonet för att kunna understryka hobbyord.

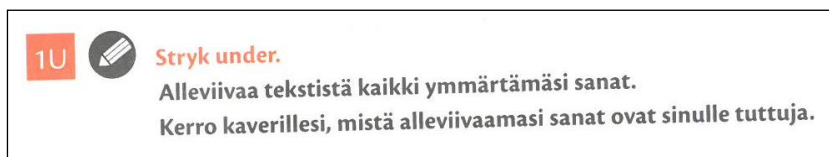


Bild 13. Hallonbåt 1U s. 46.

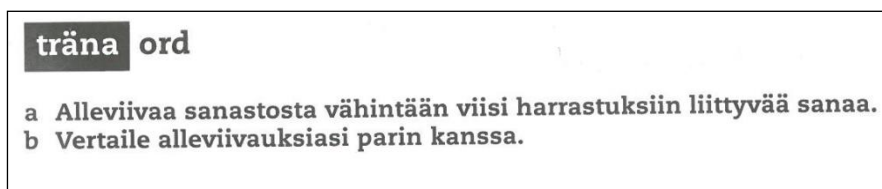


Bild 14. Megafon övningsbok s. 67.

Med lexikon har vi dragit gränsen på följande sätt: bildlexikon kategoriseras som tystläsning medan andra lexikon och alfabetiska ordlistor i slutet av boken lämnas utanför analysen. Detta beror på att de ord som presenteras i form av bildlexikon är oftast nya ord för eleven och ska läras in uttryckligen med hjälp av bildlexikonet. Lexikon i samband med textstycken däremot samlar ihop ord som eleven redan har läst i texten och som redan har räknats som tystläsning. Även ord i alfabetiska ordlistor i slutet av böckerna presenteras oftast någon annanstans i boken och har således redan räknats en gång. Bilderna 15 och 16 (illustrationerna saknas) är exempel på bildlexikon i böckerna. Den första illustrerar riktningar med hjälp av pilar. Den andra är en samling av skolämnen.

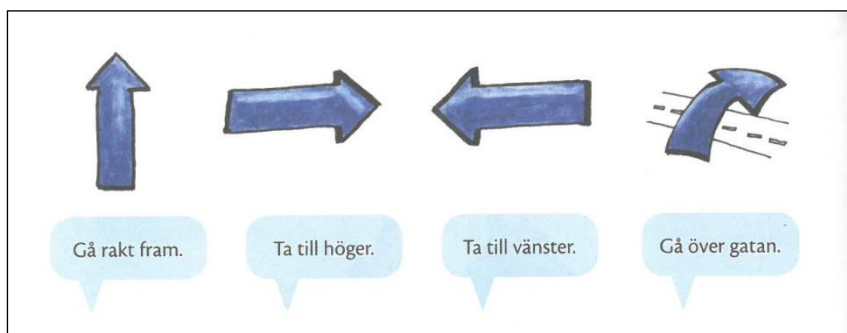


Bild 15. Hallonbåt s. 168.

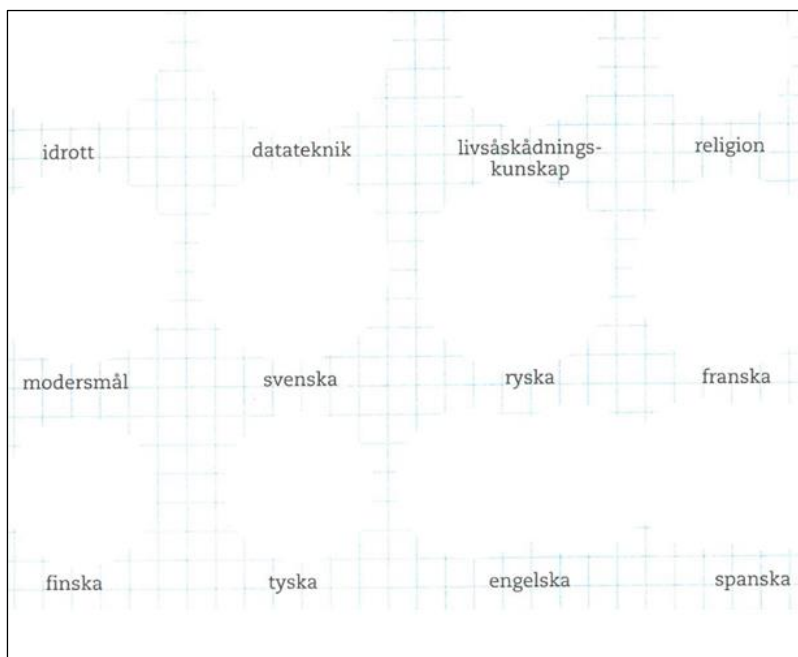


Bild 16. Megafon textbok s. 43.

Till kategorien tystläsning har vi också placerat uppgifter som egentligen ber att göra något annat än läsa men som inte kan göras utan att förstå texten. Exempel på sådana finns på bilderna 14–18. På bild 17 är uppgiften att välja det rätta ordet från lådan och skriva det på den tomma platsen i meningen. För att kunna välja det rätta ordet måste eleven läsa och förstå meningen samt läsa och förstå orden i lådan. Uppgiften innehåller således tystläsning även om det inte entydigt står i instruktionen. Vi har placerat uppgiften i kategorierna *tystläsning på främmande språk* och *skrivning på främmande språk*.

5

Fyll i.
Täydennä lauseet laatikon sanoilla.

a

efter skolan

hamburgare

lök

i centrum

gurksallad

en grill

■ säljer = myy

1. Korv-Görans är _____ i Jakobstad.
2. Den ligger _____.
3. Många elever går dit _____.
4. Då säljer Korv-Görans många _____.
5. I dag vill alla ha _____ och _____
i Smakbiten.

Bild 17. Megafon övningsbok 5a s. 172.

I uppgift 21 på bild 18 ska eleven ringa in den rätta formen. För att kunna välja rätt måste eleven förstå kontexten och därför läsa hela meningen. Egentligen baserar uppgiften sig mycket på läsning även om instruktionen heter ”ringa in den rätta formen på substantivet”.

21	Ringa in. Ympyröi substantiivin oikea muoto.
1.	Vi har tio tjejer / tjejerna och elva killar / killarna i klassen.
2.	Min klassföreståndare / klassföreståndaren heter Sanna.
3.	Vad är ditt favoritämne / favoritämnet i skolan?
4.	Emilias klasskompisar / klasskompisarna heter Robin och Andreas.
5.	Emilia och Laura har fyra lektioner / lektionerna idag.

Omi
luku
tule
epä

Bild 18. Megafon övningsbok 21 s. 106.

Uppgift 12 på bild 19 innehåller frågor som eleven ska besvara på svenska. Innan eleven kan skriva svaret måste hen läsa och förstå frågan. Uppgiften består således av två faser: *tystläsning på främmande språk* och *skrivning på främmande språk*. På detta sätt har vi också kategoriserat uppgiften.

12	Skriv. Vastaa ruotsiksi.
1.	Vad är ditt favoritämne? _____
2.	Vad är svårt i skolan? _____
3.	Hur många timmar svenska har du i veckan? _____
4.	Vad har du klockan 12 på fredag? _____
5.	Vad har du klockan 10 på måndag? _____
6.	När har du idrott? _____

Bild 19. Megafon övningsbok 12 s. 99.

På bild 20 syns en uppgift där eleven ska komma på vilket skolämne som beskrivs. Skolämnet ska sedan skrivas på svenska. Igen måste eleven läsa texten för att kunna skriva. I detta fall innehåller uppgiften läsning också på tyska, franska och engelska. Uppgiften består i sin helhet av *skrivning på främmande språk* och *tystläsning på främmande språk*.

target

10 Skriv.
Mistä kouluaineesta on kyse? Kirjoita ruotsiksi.

1. I Storbritannien och Australien säger man: "Hello!" _____
2. Här orienterar du, spelar volleyboll och duschar efter lektionen. _____
3. Ich liebe dich. Liebst du mich? _____
4. Du läser böcker på finska och lär dig partitiv, essiv och illativ. _____
5. Sånger och texter, instrument och ackord, kanske också körsång. _____
6. Här talar, läser och lär du dig om natur, människor och djur. _____
7. Un, deux, trois, quatre, cinq... _____
8. H₂O, Ag, O, Mg, vatten, silver, syre, magnesium. _____
9. Världskrig, kungar, Franska revolutionen och Vikingatiden. _____
10. Köttbullar och potatismos, mums! _____

Bild 20. Megafon 10 s. 98.

Det sista exemplet syns på bild 21. I denna uppgift ska eleven para ihop figuren och djuret. Det enda synliga eleven gör är att skriva ett nummer på sträcket, men egentligen handlar uppgiften om läsning. Denna uppgift har vi kategoriserat bara som tystläsning.

bildtarget

17 Para ihop.
Mitä eläimiä seuraavat hahmot ovat? Yhdistä.

1. Pluto _____ en katt
2. Pelle Svanslös _____ en kanin
3. Musse Pigg _____ en fisk
4. Lilla Gubben _____ en häst
5. Nemo _____ en hund
6. Roger Rabbit _____ en mus

Bild 21. Megafon övningsbok 17 s. 51.


Kategorin "tystläsning" innehåller även läsning på engelska och andra främmande språk. Detta beror på att svarsalternativet i frågeformuläret inte specificerade på vilket främmande språk läsningen sker. Ett exempel syns på bild 22.

1 BONUS 1

spanska
engelska
svenska
nordsamiska

tyska
franska
estniska

Millä kielillä henkilöt laskevat yhdestä kymmeneen? Yhdistä henkilö ja kieli. Mitä samankaltaisuuksia löydät eri kielistä?




ett, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nio, tio

Marcus

eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn

Arnold




one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten

Juliet

un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix

Marie




uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez

Alvaro

üks, kaks, kolm, neli, viis, kuus, seitse, kaheksa, üheksa, kümme

Liis



okta, guokte, golbma, njeallje, vihtta, guhtta, čieža, gávcci, ovcci, logi

Niila

Bild 22. Hallonbåt 1 bonus 1 s. 52.

Under kategorin *läsning på främmande språk* har vi också placerat sådana sporadiska övningar där man ska lära sig ord utantill. Exempel på en sådan uppgift visas i bild 23. Denna uppgift har vi klassificerat som *läsning på främmande språk* och *högläsning på främmande språk*. Det står klart att eleven behöver läsa text i tystnad för att kunna genomföra uppgiften, men att vi har valt att klassificera den också som högläsning beror på att eleven faktiskt ”läser” högt ord som hen har sparat i minnet.

2 Tutki parisi kanssa kahden minuutin ajan vaatesanastoa. Sulkekaa sitten kirja ja luetelkaa vuorotellen niin monta vaatetta ja asustetta ruotsiksi kuin muistatte.

Bild 23. Megafon textbok 2 s. 52.

Kategorin läsning innehåller även ordmaskar och ordlabyrinter. Dessa diskuteras närmare under rubriken Korsord, ordlabyrinter, ordmaskar, chiffer, att komplettera bokstäver.

Mängden av läsförståelseuppgifter

I tabellen nedan syns mängden av uppgifter som hör till *tystläsning* och *högläsning på främmande språk*. I Hallonbåt finns 104 uppgifter som innehåller tystläsning och 59 uppgifter som innehåller högläsning. I Megafon finns 223 uppgifter som innehåller tystläsning och 92 uppgifter som innehåller högläsning. I Megafon är uppgiftsmängderna i dessa kategorier lite större. Tystläsning utgör 24,6 % av alla uppgifterna medan den motsvarande mängden i Hallonbåt är 14,9 %. Med högläsning är skillnaden lite mindre men finns ändå: i Megafon utgör högläsningen 10,1 % av alla uppgifter medan högläsningen utgör 8,4 % av alla uppgifter i Hallonbåt.

Tabell 2. Mängden av läsförståelseuppgifter i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Tystläsning på främmande språk	104 (14,9 % av alla uppgifter)	223 (24,6 % av alla uppgifter)
Högläsning på främmande språk	59 (8,4 % av alla uppgifter)	92 (10,1 % av alla uppgifter)

6.2.2 Skrivning på främmande språk

Uppgifter som kanske klarast hör till kategorien *skrivning på främmande språk* innehåller uppsatsskrivning och andra typer av fri skrivning. Det finns ändå relativt få sådana uppgifter i böckerna. Ett exempel är uppgift 4K på bild 24. I den ska eleven skriva sina favoriter under rubrikerna

och använda ordböcker som hjälpmedel om det behövs. I denna uppgift består skrivningen bara av enstaka ord på svenska, och temat är också mycket begränsat. Uppgiften ger ändå eleven möjlighet att skapa innehållet själv.



Bild 24. Hallonbåt 4K s. 123.

Ett annat exempel är uppgift 24b på bild 25. I den ska eleven skriva om sin egen skola med hjälp av en mindmap som hen har gjort i den föregående uppgiften. Det står inte i instruktionen vilken typ av text eleven förväntas att skriva, men det är lätt att anta att denna uppgift kräver mer avancerad skrivning än uppgiften på bild 19.

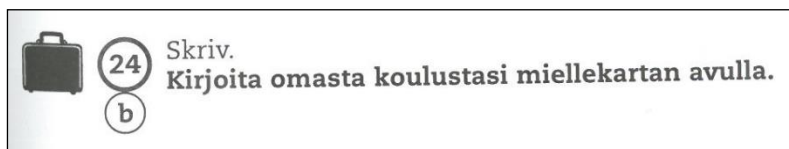


Bild 25. Megafon övningsbok 24b s. 107.

I en uppgiftstyp som är lite mer begränsad än fri skrivning ska eleven bilda meningar ur färdiga bitar. Bitarna kan vara antingen på finska eller på svenska. I uppgift 1Ä på bild 26 ska eleven forma meningar eller en historia kring de ord som står på trapporna. På den första trappan står bara ett ord

”jag” och eleven har relativt mycket valfrihet. På den sista trappan får eleven redan sju ord som meningen ska innehålla, och då är uppgiften snarast att organisera orden så att de formar en meningsfull helhet. I uppgift 19 på bild 27 är bitarna på svenska och det enda eleven ska göra är att organisera dem så att de bildar en frågesats.

1Ä

Skriv.
 Kertaa tässä osiossa esiintyneitä sanoja ja kirjoita lauseita tai tarina ruotsiksi. Voit kirjoittaa yhdellä portaalla olevista sanoista niin monta lausetta kuin haluat. Kokeile, kuinka ylös pääset.

7	finaali	juhla	hotelli	nimi	tulla	turnaus	me	
6	ottelu	asua	rakastaa	missä	jalkapallo	sunnuntaina		
5	vanha	hauska	kolmekymmentä	he	nimi			
4	kiitos	sinä	lauantai	Suomi				
3	hyvä	milloin	nähdään					
2	matkustaa	Helsinki						
1	minä							

Bild 26. Hallonbåt 1 Ä s. 49.

19

Skriv.
Muodosta sanoista kysymyslause.

1. vem Maxine är _____?
2. är hur gammal Filippa _____?
3. Kristin och Tina var bor _____?
4. varifrån Jesse kommer _____?
5. Pasi var är född _____?

Bild 27. Megafon övningsbok 19 s. 32.

Översättning är en vanlig skrivuppgift böckerna, och det finns rikligt med exempel. På bild 28 ska eleven översätta meningar till svenska. Det finns också uppgifter där eleven ska översätta enskilda ord. En sådan uppgift syns på bild 29. Hälften av uppgiften är översättning från finska till svenska och räknas som *skrivning på främmande språk*. Andra hälften består av översättning från svenska till

finska och placeras i kategorierna *läsning på främmande språk* och *översättning till finska och skrivning på finska*.

1Y **Skriv.**
Kirjoita kysymykset ruotsiksi.

- 1 Mikä sinun nimesi on? ?
- 2 Kuinka vanha olet? ?
- 3 Missä asut? ?
- 4 Kuka sinä olet? ?
- 5 Milloin tulet? ?

Bild 28. Hallonbåt 1Y s. 48.

1 **Skriv.**
Kirjoita suomeksi/ruotsiksi.

1. inreder	5. lipasto
2. mysig	6. illalla
3. ett rum	7. peili
4. ett golv	8. seinä

Bild 29. Megafon övningsbok 1 s. 163.

Kompletteringsuppgifter är uppgifter som innehåller både läsning och skrivning. I dem ska eleven komplettera till exempel en mening med hjälp av ett tips. Tipset är oftast på finska. Ett exempel syns på bild 30 där eleven ska komplettera meningarna med hjälp av finska tips. Egentligen översätter eleven det finska ordet med hjälp av satskontexten. Ett annat exempel syns på bild 31. I denna uppgift ska eleven fylla i resten av böjningsformerna på tio substantiv som hör till olika böjningskategorier. Kompletteringen görs med hjälp av en form på svenska, översättningen på finska och namnen på de andra formerna, dvs. bestämd singularis, obestämd pluralis och bestämd pluralis.

15 Fyll i.
Täydennä lauseet vihjeiden mukaan.

1. Min idol _____ Zlatan Ibrahimović.
on
2. Zlatan _____ från Malmö.
tulee
3. _____ han nu i Sverige?
Asuuko
4. Nej, han _____
i Frankrike. pelaa jalkapalloa
5. Zlatan _____ två barn.
on (omistaa)
6. _____ pojkarna svenska?
Puhuvatko

Bild 30. Megafon övningsbok 15 s. 77.

22 Skriv.
Kirjoita substantiivin taivutusmuodot.

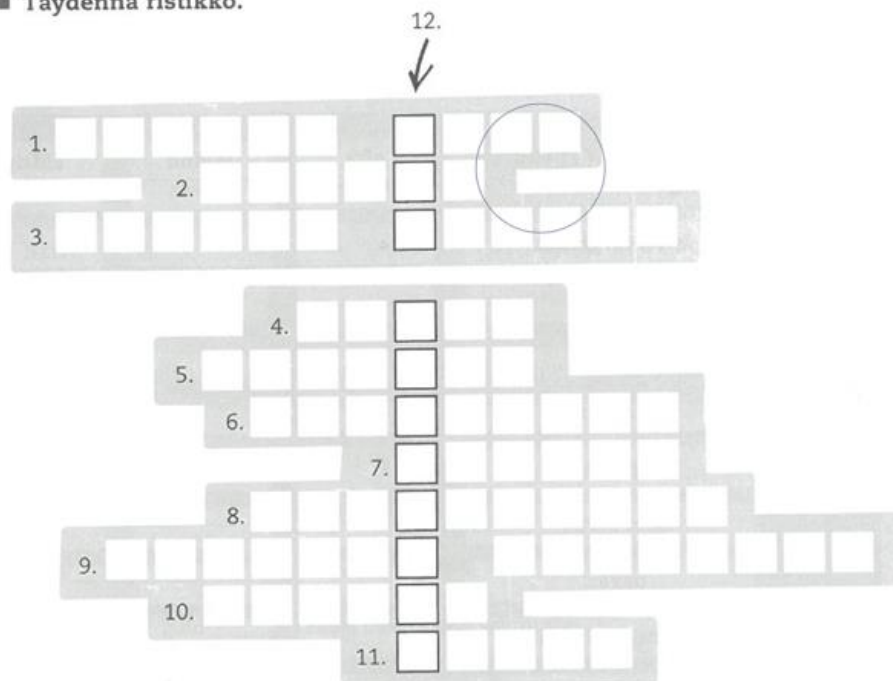
Suomeksi	Yksikön epämääräinen muoto	Yksikön määräinen muoto	Monikon epämääräinen muoto	Monikon määräinen muoto	
kello	en klocka				1
kynä	en penna				
koira	en hund				2
pallo	en boll				
kissa	en katt				3
tyttö	en tjej				
vihko	ett häfte				4
muisto	ett minne				
lapsi	ett barn				5
eläin	ett djur				

Bild 31. Megafon övningsbok 22 s. 106.

Korsord är en uppgiftstyp där eleven ska komma på ett visst svenskt ord med hjälp av tips och skriva det på den rätta platsen. Tipsen kan vara till exempel bilder, finska ord som eleven ska översätta till svenska eller svensk text. Korsorden underlättar skrivningen genom att visa mängden av bokstäver i orden. I exempeluppgiften på bild 32 (illustrationerna saknas) ska eleven fylla i hobbyord med hjälp av bilder och svensk text som visar om ordet ska vara ett verb eller ett substantiv. På bild 33 är tipsen på finska och skrivningen underlättas även mer med bokstäver som har fyllts i på förhand. Korsord räknas också som ”korsord”.

7

Fyll i.
Täydennä ristikko.



1. Jenny ____.

5. Nova ____.

9. Lars ____.

2. Kajsa ____.

6. Ebba är med i ____.

10. Olle ____.

3. Stefan ____.

7. Tomas ____.

11. Ida ____.

4. Max ____.

8. Frida ____.

12. _____ = _____

Bild 32. Megafon övningsbok 7 s. 72.

2X



Fyll i korsordet.

Täydennä ristikko tekstin sanoilla.

- | | | | |
|---|----------|----|------------------|
| 1 | kirjoja | 8 | sinä |
| 2 | suosittu | 9 | laittaa ruokaa |
| 3 | nuoret | 10 | kesällä |
| 4 | musiikki | 11 | vuosi, vuotta |
| 5 | teatteri | 12 | pelaa, näyttelee |
| 6 | tekee | 13 | hengailee |
| 7 | täällä | | |

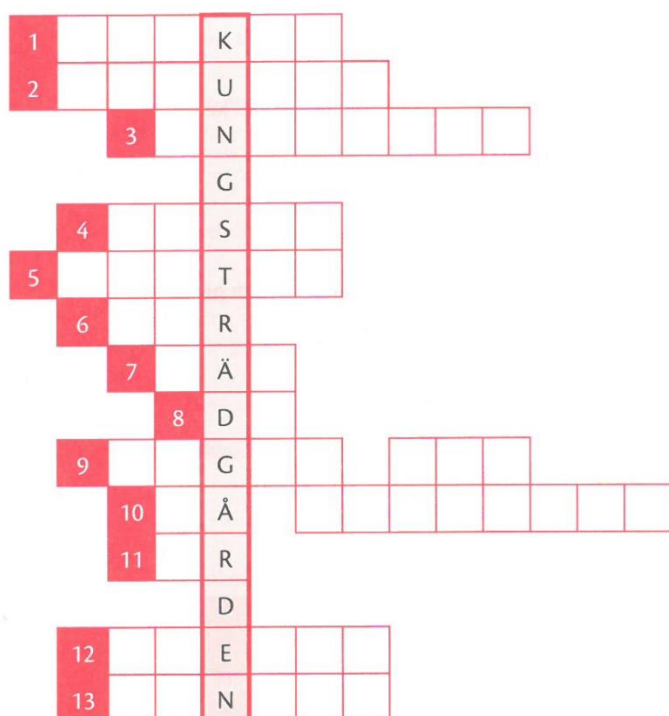


Bild 33. Hallonbåt 2X s. 74.

Uppgifter där eleven skriver endast enstaka bokstäver eller siffror räknas inte som skrivning. T.ex. i uppgift 6 bonus 1 på bild 34 ska eleven fylla i vokaler i namnen på byggnader och städer. Eleven ska således gissa ordet med hjälp av konsonanterna. Fast uppgiften innehåller skrivning av enstaka bokstäver, är skrivning inte uppgiftens huvudsakliga karaktär. Därför har uppgiften placerats i kategorien *andra slags uppgifter*.

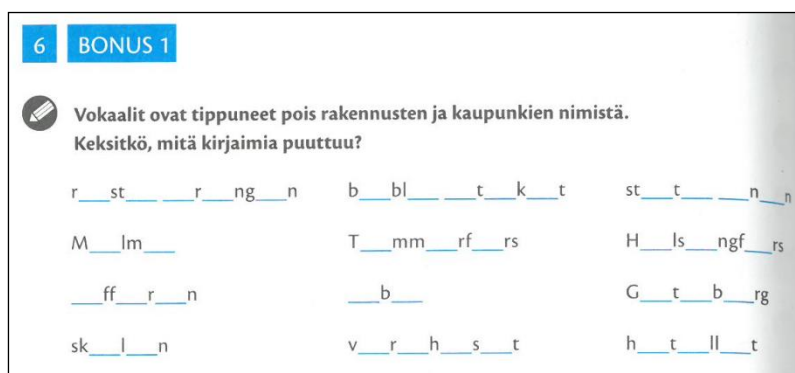


Bild 34. Hallonbåt 6 bonus 1 s. 188.

Mängden av skrivuppgifter

I tabellen nedan syns mängden av uppgifter som hör till kategorin *skrivning på främmande språk*. I Hallonbåt hör totalt 120 uppgifter till denna kategori, vilket utgör 17,2 % av alla uppgifter. I Megafon är mängden större, dvs. 200 uppgifter vilket utgör 22,1 % av alla uppgifter.

Tabell 3. Mängden av skrivuppgifter i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Skrivning på främmande språk	120 (17,2 % av alla uppgifter)	200 (22,1 % av alla uppgifter)

6.2.3 Hörförståelse

Lärarens tal

Våra läroböcker innehåller nästan inga sådana uppgifter där lärarens tal explicit ingår i instruktionerna eller finns utpekade som en del av uppgiften. Det enda exemplet handlar om att spela bingo så att läraren säger ut numren (bild 35).

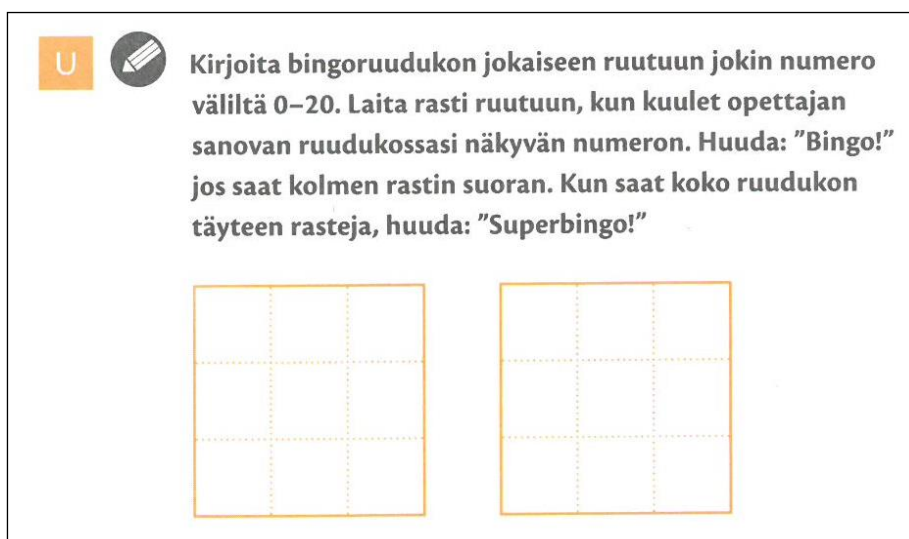


Bild 35. Hallonbåt U s. 20.

Även om den här dimensionen inte ofta kommer fram i läroböckerna, är lärarens tal givetvis en väsentlig del av så gott som varje språklektion. Den underskrivna tanken är att läraren förklarar de nya sakerna, går genom texterna och uppgifterna i boken, svarar på frågor och instruerar, möjligtvis modifierar uppgifterna samt hittar på material och uppgifter utanför boken. Till slut är det läraren som skapar lektionerna och undervisningen. En lärare kanske använder boken i stor omfattning och följer dess uppbyggnad noga medan en annan väljer att utelämnar stora delar av den. Det är läraren som bestämmer vilka uppgifter som ska göras och vilka texter som behandlas och på vilket sätt. Vårt sätt att studera böckernas innehåll berättar inte hur mycket lektionerna egentligen består av lärarens tal.

Sångtexter

Både Megafon och Hallonbåt innehåller sångtexter och låtar på svenska. Exempel på uppgifter finns i bilderna 36, 37 och 38. Bild 36 visar ett typiskt fall där det finns en sångtext i boken och det är underförstått att klassen ska lyssna på låten. Vi har klassificerat sådana här uppgifter i två olika övningstyper eller kategorier, nämligen *tystläsning på främmande språk* och *lyssnande av sångtexter på främmande språk*. Eftersom lyrikerna till sången finns i boken, ska eleven antagligen läsa genom dem, och låten ska då lyssnas på bandet. Om meningen var att bara lyssna på musik på främmande språk, skulle sångtexterna inte vara tillgängliga.

Vi kan om vi vill

Sång

Vi kan om vi vill vi kämpar hela vägen fram vi ger inte upp tills drömmen den blir riktigt sann

REFRÄNG

Andy kickar in och han gör det ordentligt
Flowet helt galet nästan omänskligt
Han gör det så bra så ingen fattar hur han gör det
Han greppade micken och sen bara körde
Rakt på det var menat att slå
Ingen har gjort det här på hundratals år
Jag skapar historia för jag vet att jag kan
Ses på mållinjen – du vet vem som vann
Jag har kämpat så länge det var blod, svett och tårar
När jag rappar finns det inget jag ångrar
För det här var min dröm och min dröm den blev sann
Vi vet hur man gör det för vi vet att vi kan

REFRÄNG (X2)

Vi kan göra allt ifall man bara vill
Sitter på soffan och tar det lite chill
Ibland känns livet allt för svårt
Jag jobbar för det här riktigt hårt
Ibland känner jag mig som en kung
Jag rappar på beats och det låter tungt
Nu står jag på scen och det är jag glad för
Jag vill rappa till er så att alla hör
Jag gillar och skriva olika texter
För vi växer och vi blir bättre
Ta mig på allvar vilken dag som helst
För nu är rappen och beaten frälst

REFRÄNG (X2)

SF KIDZ

VI KAN OM VI VILL
Text: SF KIDZ & Jesse P.
Musik: Jesse P.

Bild 36. Megafon textbok s. 41.

Den andra låten (bild 37, illustrationerna saknas) som behandlar hjälpverb innehåller en tydlig uppgift: eleven ska ringa in alla verb som hen hittar. Låten är konstruerad till undervisningssyfte. Också den här låten har räknats som *tystläsning på främmande språk* och *lyssnande av sångtexter på främmande språk*. Såsom det kommer fram i delen som behandlar tystläsningen, definierar vi uppgifter där eleven ska ringa in eller understryka ord som *tystläsning på främmande språk*.

Apuverbbit (Aikoo, haluaa...)

Kan du lyssna på mig,
jag måste säga dig nåt.

Jag ska berätta en sak som hände mig då.

Jag vill inte bråka, jag vill bara prata.

Du behöver inte säga nåt,
bara lyssna när jag pratar.

Du kan gå om du vill,
du behöver inte springa.

Om du ska gå, så kommer jag med.

Vi måste hinna
men vi behöver inte springa.

Vi måste försöka, jag vill vara med.

© Jesse P ja Kustannusosakeyhtiö Otava

Voitko kuunnella minua,
minun täytyy sanoa sinulle jotain.

Aion kertoa asiasta, joka tapahtui minulle silloin.

En halua riidellä, haluan vain puhua.

Sinun ei tarvitse sanoa mitään,
vain kuunnella kun puhun.

Voit kävellä jos haluat,
sinun ei tarvitse juosta.

Jos aiot mennä, tulen mukaasi.

Meidän täytyy ehtiä,
mutta meidän ei tarvitse juosta.

Meidän täytyy yrittää, haluan olla mukana.



13

Lyssna och ringa in.

Kuuntele räppi. Ympyröi siitä niin monta verbiä kuin löydät.

Bild 37. Megafon övningsbok s. 178.

Enligt instruktionerna till låten i Hallonbåt (bild 38) ska eleven sjunga och röra sig till musiken. Den här låten har vi hänvisat till tre olika kategorier, *tystläsning på främmande språk*, *lyssnande av*

sångtexter på främmande språk. och en ytterligare kategori, färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel, rörelse.

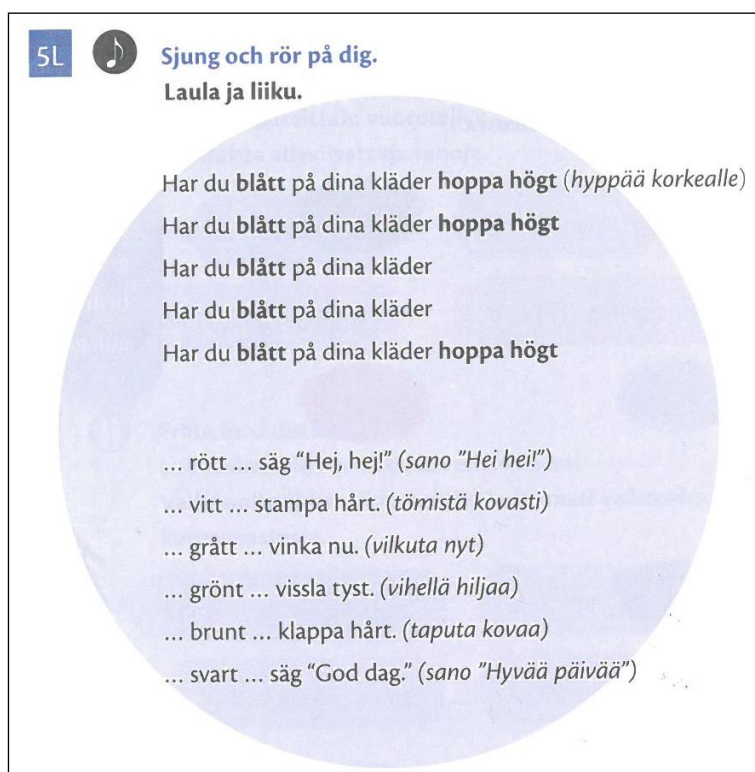


Bild 38. Hallonbåt 5L s. 148.

Mängden av hörförståelseuppgifter

I tabellen nedan syns uppgiftsmängden i dessa kategorier. I både Hallonbåt och Megafon finns bara en uppgift som innehåller lärarens tal. Detta avrundas till 0,1 % av alla uppgifter i båda fall. Sångtexter finns däremot fler, 5 i Hallonbåt och 22 i Megafon. Dessa utgör 0,7 % och 2,4 % av alla uppgifter i böckerna.

Tabell 4. Mängden av hörförståelseuppgifter i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Lärarens tal	1 (0,1 % av alla uppgifter)	1 (0,1 % av alla uppgifter)
Lyssnande av sångtexter på främmande språk	5 (0,7 % av alla uppgifter)	22 (2,4 % av alla uppgifter)

6.2.4 Samtal

Som redan beskrivits under avsnittet Högläsning på främmande språk, har vi grupperat i övningstypen *samtal på främmande språk* sådana uppgifter där elever behöver skapa eget innehåll och diskutera med en eller flera klasskamrater. Färdiga dialoger som ska läsas ut parvis eller i grupper ingår enligt vår klassificering inte i begreppet samtal, utan åtminstone något inslag av autentiskt samtal där deltagare skapar eget innehåll och använder sina egna ord måste finnas med.

Det finns gott om samtalsövningar i båda böckerna. Bild 39 visar en mycket typisk samtalsövning där elever parvis ska prata om frukter och deras färger. Eftersom det finns ett färdigt mönster att följa, har övningen räknats också som *högläsning på främmande språk*. Att fullfölja uppgiften kräver dock att elever kan skapa eget innehåll, tänka på sina svar och leta efter lämpliga ord. Därför är övningen utan tvivel likaväl en samtalsövning.

bildtorget

10 b

Fråga och svara.
Kysy ja vastaa parisi kanssa mallin mukaan.

Vilken färg har **tomaten**?
Minkä värinen tomaatti on?

Tomaten är röd.
Tomaatti on punainen.

en tomat
en apelsin
en banan
en mus
en gurka
en katt

Bild 39. Megafon övningsbok 10b s. 127.

Bild 40 visar en mycket fri samtalsövning där den enda givna utgångspunkten är bilderna. Sådana fria och kreativa samtalsövningar tillhör minoriteten i böckerna. Vanligen finns det åtminstone några angivna ord eller saker som elever ska använda i sitt samtal (bild 41, illustrationerna saknas) och den vanligaste övningstypen är just färdiga dialoger som ska modifieras av samtalspartnerna.

5W



Prata med din kompis.

Kerro kaverisi kanssa ruotsiksi alla olevista kuvista.

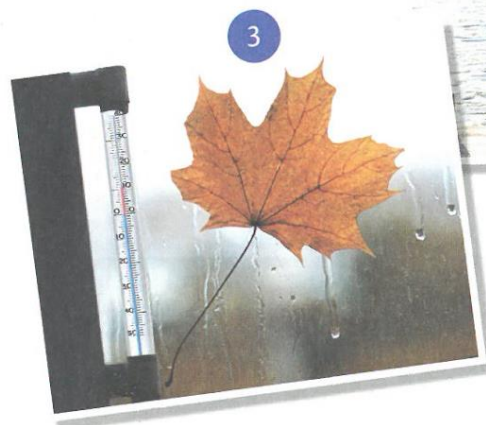
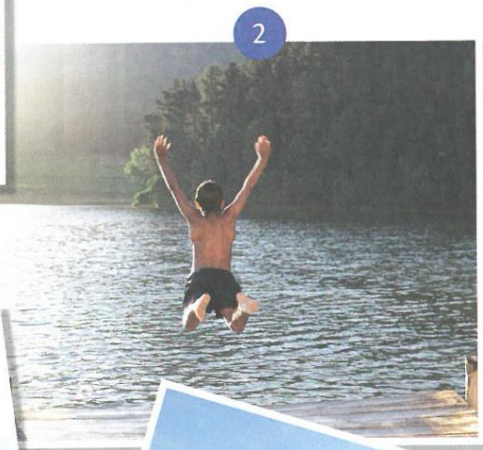


Bild 40. Hallonbåt 5W s. 155.

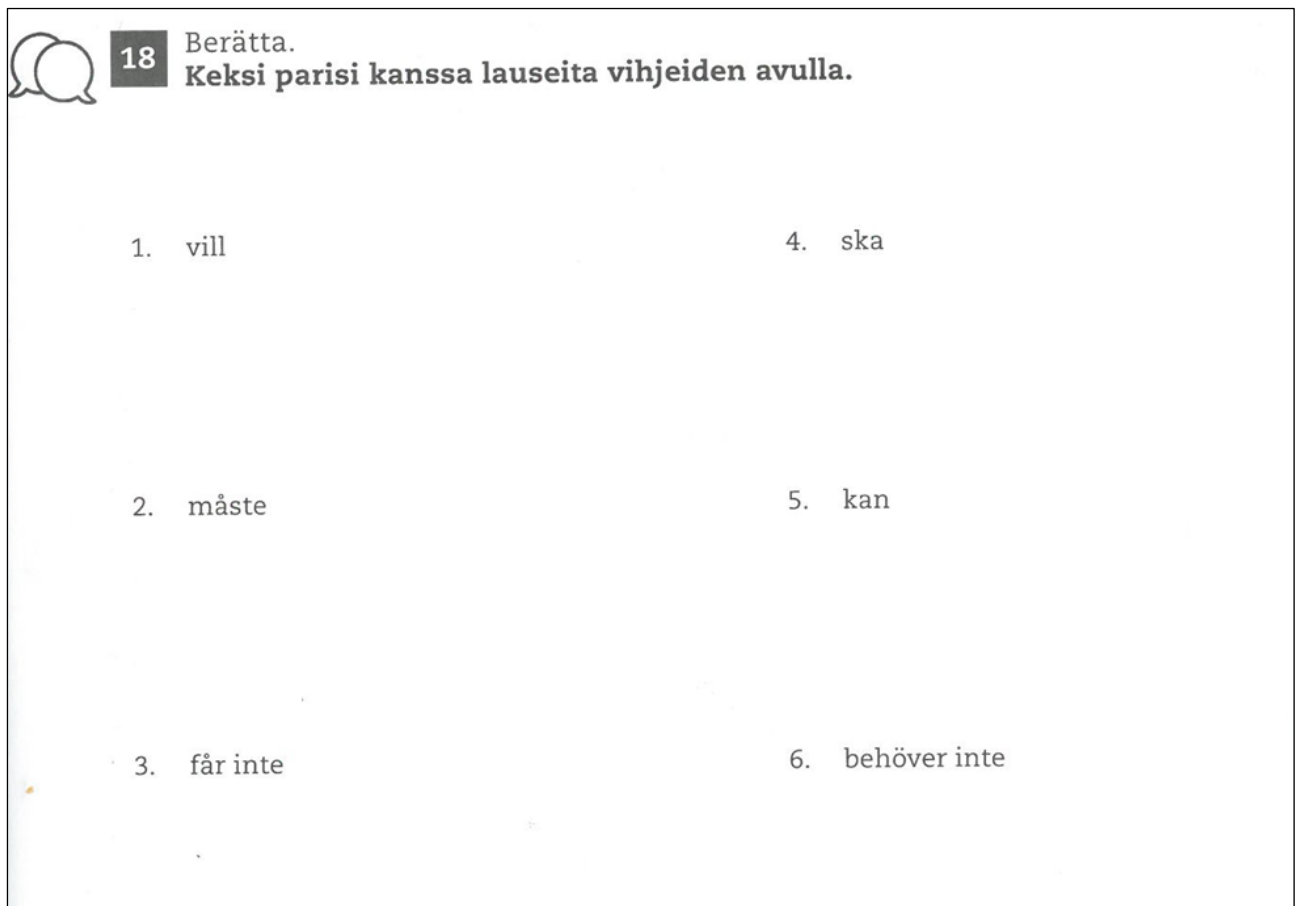


Bild 41. Megafon övningsbok 18 s. 181.

Mängden av samtalsuppgifter

I tabellen nedan syns mängden av samtalsuppgifter i båda böckerna. I Hallonbåt utgör 57 uppgifter 8,1 % av alla uppgifter. I Megafon finns 69 uppgifter vilket blir 7,6 % av alla uppgifter.

Tabell 5. Mängden av samtalsuppgifter i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Samtal på främmande språk	57 (8,1 % av alla uppgifter)	69 (7,6 % av alla uppgifter)

6.2.5 Multimedia

Mobilapplikationer och datorprogram

Våra läroböcker innehåller inga sådana övningar där elever uppmuntras jobba med mobilappar eller datorprogram. Såsom det kom fram i samband med elevsvaren, är det lite otydligt vad man avser med dessa appar och program men det finns inga uppgifter i böckerna som kan tänkas ingå i kategorien.

Sanoma Pro som är utgivaren till Hallonbåt skriver på sin nätsida att eleven gratis kan ladda ner mobilappen *Sanastosovellus* som innehåller bokens lexikon och varierande övningar för att träna nya ord (Sanoma Pro 2019 [online]). I det digitala materialet ingår också en mobilapp som innehåller bokens videor och ljudfiler. Man kan således säga att Hallonbåt-serien erbjuder också mobilappar men eftersom vi bara har analyserat (pappers)böckerna och inte det digitala materialet, finns inte dessa appar med i våra beräkningar.

Videospel

Böckerna innehåller inga övningar som har med videospel att göra. Videospel, datorprogram och mobilapplikationer tänks antagligen vara sådana saker som tillhör elevernas fritid och egna intressen, eller som läraren möjligtvis kan tipsa om. Det handlar också om en resursfråga – kanske har inte alla elever tillgång till t.ex. videospel, eller då är det svårt att nämna vissa program och applikationer utan att samtidigt göra reklam för företag som producerar dem.

YouTube-videor

I kategorien (*YouTube*)-videor har vi räknat alla korta, YouTube-liknande videor som förekommer i böckerna, även om de inte är publicerade i YouTube. Speciellt Hallonbåt innehåller många sådana videor, vilket till och med är kännetecknande för boken. Varje nytt kapitel börjar med en video som ska tittas i klassen. Själva videorna ingår i lärarmaterialet men också eleverna har tillgång till dem. I de flesta videor uppträder en finlandssvensk kille, Tomppa, vars liv eleverna får följa. Genom Tomppa lär eleverna sig nya ord och fraser. I varje kapitel ska de också göra övningar som är kopplade till videon. Bilderna 42 och 43 visar hur de här videorna och de typiska övningarna ser ut i boken. I vår klassificering har vi i princip bara räknat videorna en gång, inte varje gång när eleverna ska göra

olika slags övningar till dem. Därför har vi klassificerat videon på sida 112 som *(YouTube-)videor*, övning 4A på sida 113 som *översättning och skrivning till finska*, övning 4B som *tystläsning på främmande språk* och övning 4C som *samtal på finska*. Om det explicit sägs att elever ska titta på videon en gång till, har vi räknat videon två (eller flera) gånger.



Bild 42. Hallonbåt s. 112.

4A

**Se på videon och svara.****Katso video. Ovatko väittämät oikein vai väärin?****Korjaa väärät väittämät.**

O/V

- | | | |
|---|---|-------|
| 1 | Onni ja Pete ovat Vaasassa. | _____ |
| 2 | Pojat haluavat ostaa jäätelöä. | _____ |
| 3 | Onnilla on tasaraha. | _____ |
| 4 | Illalla pojat ajattelivat syödä pizzaa. | _____ |

4B

**Ringa in.****Ympyröi videolla kuulemasi sanat.**

hundra

fyra

choklad

pizza

hamburgare

hallon

banan

glass

mjölk

4C

**Prata med din kompis.****Keskustele kaverisi kanssa.**

- 1 Mitä jäätelöä pojat ostavat?
- 2 Mitä ostokset maksavat?
- 3 Oletko itse tehnyt ostoksia vieraalla kielellä?

Bild 43. Hallonbåt s. 113.

Hallonbåt innehåller iögonenfallande många videor. För det mesta innehåller kapitlen i Hallonbåt också bildlexikon eller dialoger i textform men boken följer inte den klassiska modellen där varje

kapitel inleds med en (längre) text. Videorna har tagit textkapitlens plats och på så sätt skiljer sig boken mycket från Megafon som ser mer traditionell ut.

Också nya grammatiksaker presenteras i videoform i Hallonbåt (bild 44). Denna uppgift har vi placerat i kategorierna *(YouTube)-videor* och *skrivning på finska*. Eleverna bes nämligen alltid att göra anteckningar till dessa Hallonskolan-videor. Ofta övas den nya grammatiksaken med olika slags skriftliga uppgifter.

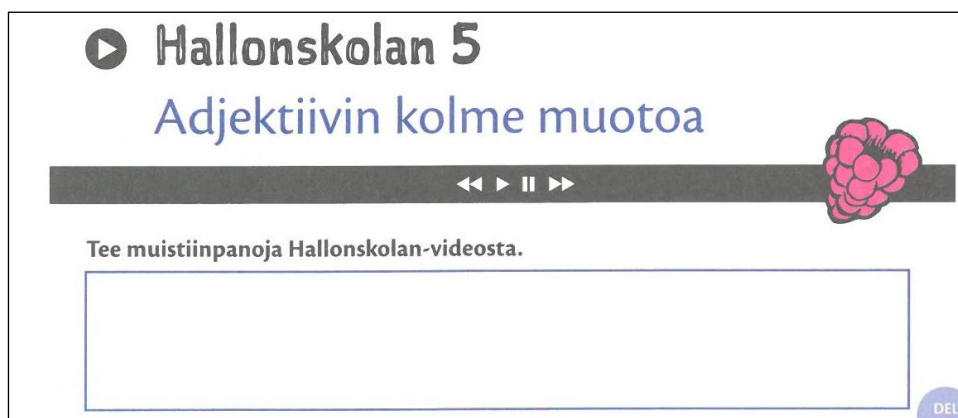


Bild 44. Hallonbåt s. 147.

Också Megafon använder videor men i mindre omfattning. De ingår inte i själva boken eller läromaterialet utan ska sökas på nätet. Bild 45 visar en uppgift där eleven ska titta på en reklamfilm på nätet och till och med göra en egen film med kompisarna. Denna uppgift har klassificerats som *(YouTube)-videor* och *radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande*.

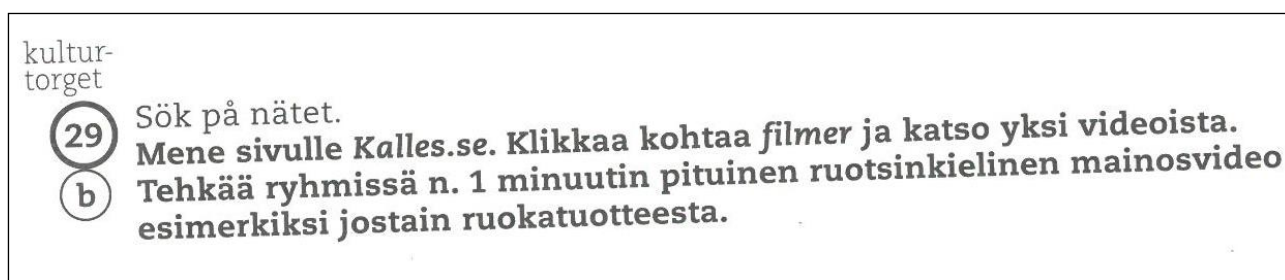


Bild 45. Megafon övningsbok 29b s. 186.

Filmer på främmande språk

Ingen av läroböckerna innehåller uppgifter där eleven ska titta på (längre) filmer på främmande språk. Tanken kanske är att läraren visar de filmer som hen vill ifall filmer ska användas på språklektioner eller att eleven hittar filmer på egen hand om hen så vill.

Mängden av multimediauppgifter

I tabellen nedan syns mängden av multimediauppgifter i böckerna. Som redan har kommit fram, är (YouTube-)videor den enda typen av uppgifter som finns i böckerna. I Hallonbåt är mängden anmärkningsvärt större: 34 videor vilket utgör 4,8 % av alla uppgifter. I Megafon finns bara en video vilket blir 0,1 % av alla uppgifter.

Tabell 6. Mängden av multimediauppgifter i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Mobilapplikationer och datorprogram	0 (0,0 % av alla uppgifter)	0 (0,0 % av alla uppgifter)
Videospel	0 (0,0 % av alla uppgifter)	0 (0,0 % av alla uppgifter)
(YouTube-)videor	34 (4,8 % av alla uppgifter)	1 (0,1 % av alla uppgifter)
Filmer på främmande språk	0 (0,0 % av alla uppgifter)	0 (0,0 % av alla uppgifter)

6.2.6 Andra slags uppgifter

När vi gick igenom läroböckernas uppgifter, var vi tvungna att skapa en kategori som vi under analysfasen kallade för ”andra”. Med detta menade vi sådana uppgifter som fanns i böckerna men inte som alternativ i elevenkäten. Sådana uppgifter kunde vara t.ex. hörförståelseuppgifter eller översättning till finska. Sammanlagt blev den här kategorin mycket stor och svår att hantera med sina spridda uppgifter som ibland saknade en gemensam benämning. Det var dock omöjligt att enbart klassificera böckernas uppgifter under de alternativ som fanns i frågeformuläret. Detta skulle ha

förvrängt bilden av uppgifternas innehåll. Det kan konstateras att frågeformuläret hade många brister för den lyckades inte alls ta hänsyn till alla undervisningssätt och uppgiftsvarianter som vanligen används i de finska skolorna och som ideligen förekommer i läroböckerna.

Lyssna på svenska

En omfattande övningstyp som fattas i vårt frågeformulär men ofta förekommer i böckerna är hörförståelseuppgifter och alla texter på svenska som ska lyssnas. Sådana uppgifter är åtskilliga och varierande. Bild 46 (illustrationerna saknas) visar en uppgift där eleven först ska göra en skriftlig uppgift (kombinera person och beskrivning) och då kontrollera sina svar genom att lyssna på bandet. Denna uppgift har vi räknat som tystläsning och hörförståelse. Bild 47 presenterar en övning där eleven lyssnar på bandet och svarar på skriftliga frågor på svenska. Vi har klassificerat uppgiften som *lyssnande på främmande språk* och *skrivning på främmande språk*.



Para ihop.

Yhdistä henkilö ja kuvaus. Tarkista sitten oikeat vastaukset kuuntelemalla.

Emilia

Laura

Andreas

Filippa

Robin

Jesse

Pasi

1. Han har en keps med texten GET LOOSE, t-tröja och klocka.
2. Han har t-tröja, shorts och sandaler.
3. Hon har långt blondt hår och jeans.
4. Han har keps, t-tröja, shorts och sportskor.
5. Han har en svart keps och t-tröja.
6. Hon har en randig blus med rosa, vitt och svart.
7. Hon har långt hår och munkjacka.

Bild 46. Megafon övningsbok s. 117.

26 Reagera.
Vastaa kuulemiisi kysymyksiin ruotsiksi.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Bild 47. Megafon övningsbok 26 s. 160.

I bilden 48 från Hallonbåt visas en mycket typisk övning där eleven ska lyssna på en text och svara på finskspråkiga frågor efter det som hen hör. Sådana här uppgifter har vi definierat som *lyssnande på främmande språk och översättning till finska och skrivning på finska*.

2 Kuuntele keskustelut uudestaan. Voit jatkaa tehtävän **1** tekemistä tai kirjoittaa, mitä Maijalle, Jasminille ja Lasselle neuvotaan.

Kuka?	Mitä neuvotaan?
Maija	
Jasmin	
Lasse	

Bild 48. Hallonbåt 6R s. 178.

Det finns mycket variation och nästan alla andra övningstyperna kombineras med hörförståelseuppgifter i böckerna: ömsom ska eleven reagera muntligt eller skriftligt, ömsom bara lyssna och försöka reda ut innehållet. Vi har inkluderat i kategorin också sådana texter som bara ska lyssnas. De flesta ljudfiler i dessa två läroböcker verkar vara på finlandssvenska. Ofta har ljud kompletterats med bild eller andra multimediala inslag.

Mängden av uppgifter i denna kategori syns i tabellen nedan. I Hallonbåt finns sammanlagt 55 uppgifter som innehåller lyssnande på främmande språk, vilket utgör 7,9 % av alla uppgifter. I Megafon är den motsvarande mängden 70, vilket blir 7,7 % av alla uppgifter.

Tabell 7. Mängden av lyssna på främmande språk-uppgifter i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Lyssna på främmande språk	55 (7,9 % av alla uppgifter)	70 (7,7 % av alla uppgifter)

Lyssna och repetera

Det finns talrika uppgifter där eleven ska lyssna på svenska ord och då repetera dem efter bandet, och på så sätt träna sitt uttal (se bild 49). Sådana uppgifter har vi räknat som *lyssna och repetera*. Som redan diskuterats tidigare har vi valt att inte definiera de här uppgifterna som *högläsning på främmande språk* eftersom eleven enligt instruktionerna inte ska läsa orden i boken utan repetera dem efter bandet.

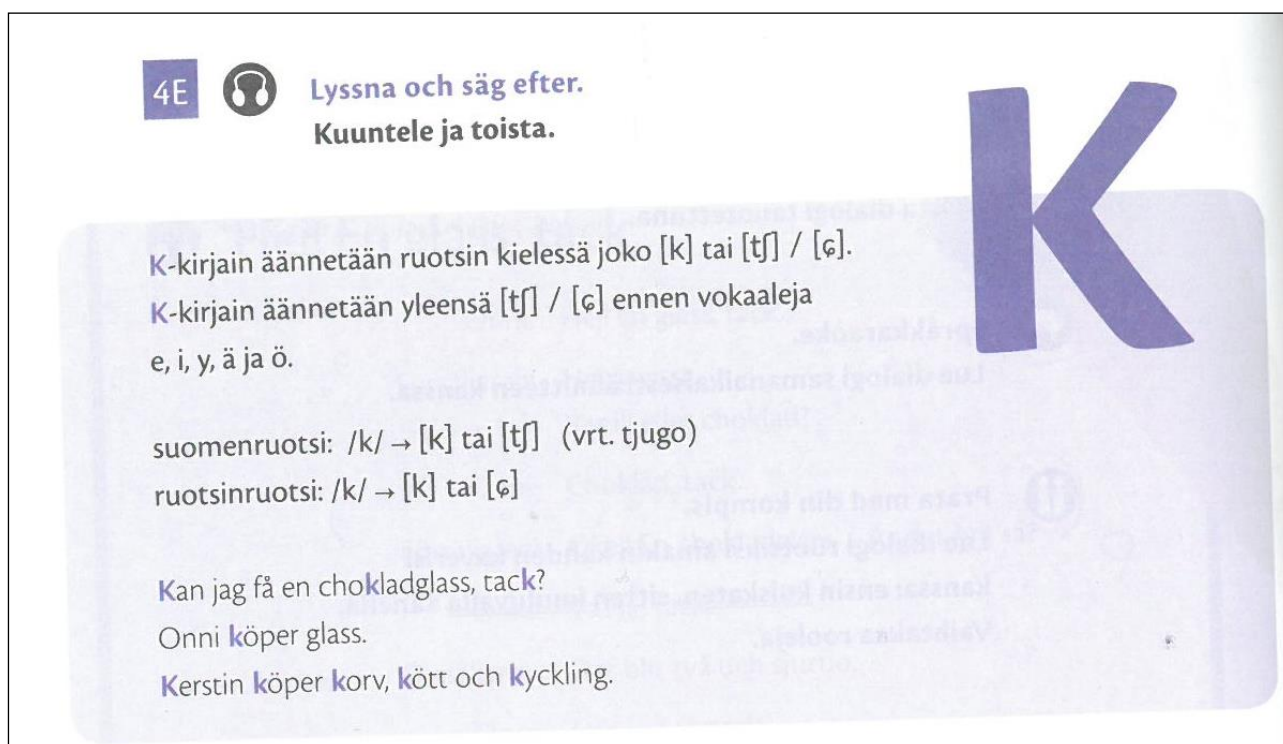


Bild 49. Hallonbåt 4E s. 116.

I tabellen syns mängden av lyssna och repetera-uppgifter i böckerna. I Hallonbåt är mängden anmärkningsvärt större: 69 uppgifter vilket blir 9,9 % av alla uppgifter. I Megafon finns bara 5 sådana uppgifter vilket utgör 0,6 % av alla uppgifter.

Tabell 8. Mängden av lyssna och repetera-uppgifter i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Lyssna och repetera	69 (9,9 % av alla uppgifter)	5 (0,6 % av alla uppgifter)

Översättning till finska och skrivning på finska.

Gränsen mellan skrivning på finska och översättning till finska är i många fall så svår att dra att vi har valt att behandla dessa två som en enstaka kategori. Skrivning på finska förekommer i böckerna i samband med många typer av förståelseuppgifter. Dessa innehåller läsförståelse, hörförståelse och videor. I många fall ska eleven svara på frågor på finska för att visa att hen har förstått något i materialet. På bilderna 50, 51 och 52 syns exempel på dessa typer av uppgifter. På bild 50 ska eleven läsa en text och svara på innehållsfrågor på finska. Denna uppgift räknas som *tystläsning på svenska och skrivning på finska*.

2V



Läs och svara.
Tutki nettisivutekstiä ja vastaa suomeksi.

Om TioTretton

- Missä TioTretton on?
- Milloin se on auki tiistaisin?
- Mikä TioTretton on?
- Mitä siellä voi tehdä?

Bild 50. Hallonbåt 2V s. 72.

På bild 51 syns en hörförståelseuppgift som innehåller frågor på finska. Uppgiften kategoriseras till *lyssnande på främmande språk* och *skrivning på finska*. Bild 52 visar en uppgift som innebär att eleven ser på en video och svarar sedan på frågorna på finska. Denna uppgift placeras till kategorierna *(YouTube-)videor* och *skrivning på finska*.

 **25** Lyssna och svara.
Kuuntele ja vastaa kysymyksiin suomeksi.

1. Missä kaupungissa popartisti Eric Saade asuu?

2. Kuinka monta sisarusta Ericillä on?

3. Millainen Eric on?

4. Miksi Eric mainitsee nimet Michael Jackson ja Justin Timberlake?

5. Mistä Eric pitää?

Bild 51. Megafon övningsbok 25 s. 57.

   **Se på videon och svara.**
Katso video ja vastaa kysymyksiin.

1 Mitä eläimiä videossa näkyy?

2 Mitä papukaija osaa sanoa?

3 Mitä tapahtuu videon lopussa?

Bild 52. Hallonbåt 3A s. 85.

Det förekommer uppgifter som kräver eleven att göra anteckningar på finska. Dessa räknas också som *skrivning på finska*. I Hallonbåt finns sådana uppgifter upprepat i samband med Hallonskolan-videor som används till att undervisa grammatik. Ett exempel syns på bild 53.



Bild 53. Hallonbåt s. 126.

Översättning till finska kan innebära enstaka ord eller meningar. Det förekommer inga långa texter som eleven borde översätta som helhet. Exempel på uppgifter där eleven ska översätta ord och meningar syns på bilderna 55 och 56. I uppgift 3 ska eleven läsa tidslinjen i textboken (bild 54) och skriva på finska vad som händer i Jesses liv. Egentligen översätter eleven meningarna i tidslinjen till finska. I uppgift 4 ska eleven para ihop svenska och finska ord och således välja emellan färdiga översättningsalternativ.



Bild 54. Megafon textbok s. 16.

3 Skriv.
Tutustu tekstikirjan s. 19 olevaan aikajanaan.
Kirjoita suomeksi, mitä Jessen elämässä tapahtuu.

2-vuotiaana: _____

7-vuotiaana: _____

25-vuotiaana: _____

26-vuotiaana: _____

Bild 55. Megafon övningsbok 3 s. 45.

4 Para ihop.
Yhdistä.

- | | |
|----------------|-------------------------|
| 1. en familj | _____ huolimaton |
| 2. föräldrar | _____ kaksi |
| 3. ett husdjur | _____ molemmat |
| 4. slarvig | _____ vanhemmat |
| 5. ordentlig | _____ perhe |
| 6. båda | _____ eronneet |
| 7. härliga | _____ vähän |
| 8. lite | _____ järjestelmällinen |
| 9. skilda | _____ kotieläin |
| 10. två | _____ ihania |

Bild 56. Megafon övningsbok 4 s. 45.

Ännu en övningstyp som hör till kategorien *översättning till finska och skrivning på finska*. är komplettering av en färdig översättning. Ett exempel syns på bild 57. I denna uppgift ska eleven först ha läst texten och sedan fylla i de ord som saknas i översättningen. Eleven måste alltså översätta vissa bitar av texten själv.

2 Fyll i.
Täydennä suomennoksesta puuttuvat sanat.

Nimeni on Jesse ja minä olen 1) _____.

Minun kotini on 2) _____.

Minä puhun 3) _____ ja 4) _____.

Minulla on 5) _____.

Minun vanhempani 6) _____.

Minun 7) _____ asuu Suomessa ja minun 8) _____
asuu Ruotsissa.

Minulla on 9) _____ ja

Bild 57. Megafon övningsbok 2 s. 44.

I tabellen syns mängden av uppgifter som innehåller skrivning på finska eller översättning till finska. Det finns totalt 68 sådana uppgifter i Hallonbåt och 77 i Megafon. Det utgör 9,7 % av alla uppgifter i Hallonbåt och 8,5 % av alla uppgifter i Megafon.

Tabell 9. Mängden av översättning till finska och skrivning på finska. i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Översättning till finska och skrivning på finska.	68 (9,7 % av alla uppgifter)	77 (8,5 % av alla uppgifter)

Läsning på finska

Denna kategori innehåller till exempel kulturinformation, grammatik och studietips. Kulturinformation på finska har en stor roll i Megafon. Varje stycke innehåller ett uppslag som heter Kulturtorget och som samlar ihop information om svensk och finlandssvensk kultur. Teman är till exempel kungafamiljen, svenska och finlandssvenska kulturpersoner, sverigefinnar, svensk matkultur och vikingar. Bild 58 visar kulturinformation om sverigefinnar.

Ruotsissa asuu lähes puoli miljoonaa ruotsinsuomalaista. Monet suomalaiset muuttivat Ruotsiin 1960-luvulla töihin. Onko sinulla sukulaisia Ruotsissa?

1 Mark Levengood

Levengood on yksi Ruotsin rakastetuimmista julkkiksista. Helsingissä lapsuutensa ja nuoruutensa viettänyt suomenruotsalainen on toimittaja, kirjailija ja talk show -isäntä.

2 Markoolio (Marko Lehtosalo)

Ruotsinsuomalainen räppäri ja näyttelijä, jonka pääosa tuotannosta on ruotsiksi. Markoolio laulaa kuitenkin suomeksi albumilla Suomessa syntynyt.

3 Linda Lampenius

Nykyään Ruotsissa asuva suomenruotsalainen viulisti, joka on esiintynyt mm. kuninkaallisille. Lampenius on tullut tunnetuksi myös näyttelijänä ja X Factor -kykykilpailun tuomarina.

4 Jari Sillanpää

Ruotsalaissyntyinen Sillanpää on Suomen menestynein tangokuningas ja eniten myynyt sooloartisti.

5 Anna Järvinen

Helsingissä syntynyt, 6-vuotiaana Ruotsiin muuttanut muusikko laulaa sekä ruotsiksi että suomeksi.

Bild 58. Megafon textbok s. 46.

Information om grammatik ges oftast på finska. Ett typiskt exempel syns på bild 59. Denna grammatiklåda handlar om presens. Tempusformen undervisas med hjälp av tre exempelmeningar och deras finska översättningar. De följs av en förklaring om vad man kan uttrycka med hjälp av presens. Till slut ska eleven fylla i de tre ändelser som presensformerna har i svenskan.

Jag spelar ishockey.	Minä pelaan jääkiekkoa.
Min fru sitter hemma.	Minun vaimoni istuu kotona.
Jag bor nära arenan.	Minä asun lähellä areenaa.

- Presens kertoo, mitä joku tekee tai mitä tapahtuu tällä hetkellä tai yleensä.
- Presensin päätteet ovat -_____, -_____ ja -_____.

Bild 59. Megafon övningsbok s. 75.

Studietips ger eleven information om studietekniker och språkinlärning. De förekommer oftast i samband med relaterade uppgifter. På bild 60 syns två studietips i samband med en dialog. I den första lådan står det att det är lättare att lära sig ett nytt ord eller en ny fras när man ringar in det/den eller markerar det/den med en markeringspenna. I den andra lådan står det att man måste öva för att lära sig uttala ett nytt språk. Därför borde man läsa högt även hemma.

OPISKELUVINKKI

Opit muistamaan uuden sanan tai fraasin helpommin, kun ympyröit tai yliviivaat sen korostuskynällä.

OPISKELUVINKKI

Uuden kielen ääntämisen oppiminen vaatii harjoittelua. Harjoittele dialogin lukemista myös kotona.

Bild 60. Hallonbåt s. 30.

Läsning på finska utgör 3,9 % av uppgifterna i Hallonbåt och 6,3 % av uppgifterna i Megafon. Som absolut mängd betyder det 27 uppgifter i Hallonbåt och 57 uppgifter i Megafon.


Tabell 10. Mängden av läsning på finska i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Läsning på finska	27 (3,9 % av alla uppgifter)	57 (6,3 % av alla uppgifter)

Samtal på finska

Böckerna innehåller relativt mycket samtal på finska. Ofta förekommer samtal på finska i samband med någon annan uppgift, och samtalet används för att byta information. Några exempel syns på bilderna 61 och 62. I uppgift 3C ska eleverna först titta på videon och sedan svara på frågorna på finska. Frågorna är innehållsfrågor till videon. Samtal på finska ger eleverna en möjlighet att dela kunskap med varandra. I par har eleverna förhoppningsvis lätt att prata om vad de har och vad de inte har förstått och fylla i luckor tillsammans. Samtal med paret sänker också tröskeln att fråga läraren om det förekommer att ingen av eleverna har förstått någonting.

I uppgift 32 ska eleven först ta reda på var vissa platser ligger och markera dem på kartan. Sedan ska eleven välja två av platserna och berätta för paret varför hen skulle vilja resa till dessa platser. I denna uppgift handlar samtal med paret om att sätta sig in i uppgiften djupare. Att bara markera platser på kartan uppmuntrar inte till att leta annan information om platserna. När eleven ska välja platser som hen skulle vilja resa till, är det sannolikt att eleven vill veta mer om platserna. När informationen ska även delas med paret blir informationssökningen meningsfull och effektiv.

3C


Prata med din kompis.
Keskustele kaverisi kanssa.

- Mistä aiheesta videossa keskustellaan?
- Miksi ohjaaja on hieman vähäpuheinen?
- Mistä eläimistä itse pidät?

Bild 61. Hallonbåt 3C s. 85.

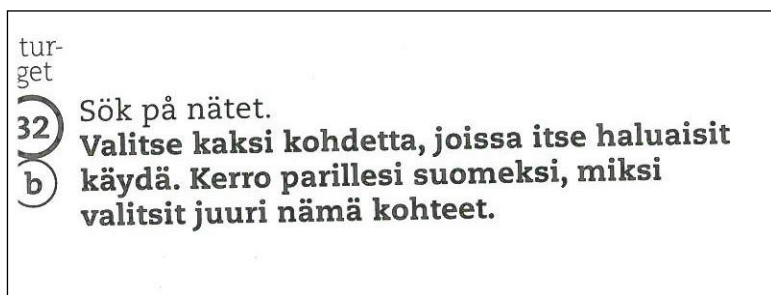


Bild 62. Megafoon övningsbok 32b s. 60.

Samtal på finska är ingen allmän uppgiftstyp i böckerna. I Hallonbåt finns det 8 uppgifter som innehåller samtal på finska, vilket är 1,1 % av uppgifterna. I Megafoon finns 6 sådana uppgifter, vilket utgör 0,7 % av alla uppgifter.

Tabell 11. Mängden av samtal på finska i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafoon
Samtal på finska	8 (1,1 % av alla uppgifter)	6 (0,7 % av alla uppgifter)

Informationssökning

Både Megafoon och Hallonbåt innehåller flera uppgifter där eleven ska söka information på nätet. Ibland behöver eleven helt enkelt bekanta sig med någon nätsida och ibland hitta vissa saker. Bilderna 63 och 64 från Megafoon och bild 65 från Hallonbåt visar typiska exempel på sådana uppgifter.



Bild 63. Megafoon övningsbok 30a s. 162.

30 Sök på nätet.
b Mene IKEA:n nettisivuille www.ikea.se. Valitse neljä tuotetta, joiden nimet alkavat kirjaimilla I, K, E, A.

I = _____


K = _____

E = _____

A = _____

Bild 64. Megafon övningsbok 30b s.162.

5 **BONUS 3**

 Etsi päivän sää tiedot netistä seuraavilla paikkakunnilla. Kirjoita ruotsiksi.

Oma paikkakunta:

Stockholm:

Thaimaa, valitse kaupunki:

Jokin muu, mikä?

Bild 65. Hallonbåt 5 Bonus 3 s. 161.

I Hallonbåt innehåller 1,9 % av uppgifterna informationssökning. I Megafon är den motsvarande mängden 2,0 %. Som absolut mängd är det 13 uppgifter i Hallonbåt och 18 uppgifter i Megafon. Detta syns i tabellen nedan.


Tabell 12. Mängden av informationssökning i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Informationssökning	13 (1,9 % av alla uppgifter)	18 (2,0 % av alla uppgifter)


























Självbedömning

Både i Hallonbåt och Megafon ska eleven efter varje kapitel granska sin utveckling. Dessa självbedömningsuppgifter följer en viss form eller modell. I Hallonbåt ska eleven först uppskatta hur bra hen behärskar den nya informationen, t.ex. att kunna berätta om tiden eller forma frågesatser. Här ska hen använda en betygsskala från 1 till 5 hallon. Då bes eleven granska sin studieförmåga utifrån olika utomspråkliga aspekter. Det frågas t.ex. om eleven har hjälpt sina klasskamrater eller varit muntligt aktiv. Frågor om studieteknik förekommer också. Till slut ska eleven alltid berätta om hen har använt mobil, surfplatta eller dator i sina svenskstudier. (Bild 66)

Jag kan på svenska 5



Osaan ruotsiksi

- vähintään 10 vaatesanaa ruotsiksi     
- kertoa lempiväriäni     
- tunnistaa vähintään 6 väriä     
- kertoa säästä     
- kysyä säästä puhelimitse ja chatissä.     

Olen auttanut tehtävien teossa luokkakavereitani. ☐

Olen käyttänyt kännykkää ☐, tablettia ☐ tai tietokonetta ☐ ruotsin opiskelussa.

Bild 66. Hallonbåt s. 158.

I Megafon är självbedömningsuppgifterna en aning enklare och kortare. Eleven ska anteckna på en fri betygsskala mellan sorgliga och leende smileys om hen har förstått texten och lärt sig nya ord, uttryck och grammatik. Alla saker som eleven ska bedöma i sin inläring handlar om ny (teori)kunskap, inte beteendet i klassen eller studietekniken. (Bild 67, en illustration saknas)

Itsearviointi

Merkitse hymiöjanalle osaamistasosi.

1. Ymmärrän Emiliasta ja Laurasta kertovan tekstin.
2. Osaan vähintään viisi oppiainetta ruotsiksi.
3. Pystyn kertomaan paljonko kello on.
4. Tiedän, mikä substantiivi on.
5. Osaan taivuttaa substantiiveja viidellä eri tavalla.











	_____	
	_____	
	_____	
	_____	
	_____	

Bild 67. Megafon övningsbok s. 116.

Skribenterna till den här uppsatsen kommer ihåg att självbedömningen inte fanns med i några av våra läroböcker från tidigare årtionden. Metoden är tämligen ny och behandlas i dagens lärarutbildning.

Som det syns i tabellen nedan, finns det ungefär lika mycket självbedömning i båda böckerna: 11 uppgifter i Hallonbåt och 14 uppgifter i Megafon. Som procentandel blir dessa exakt lika mycket: 1,6 % i båda böckerna.

Tabell 13. Mängden av självbedömning i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Självbedömning	11 (1,6 % av alla uppgifter)	14 (1,6 % av alla uppgifter)

Spel och frågesport

Böckerna innehåller ett antal spel och frågesport som vi har bestämt oss att klassificera som enskilda kategorier. Spelen i böckerna innehåller oftast läsning, skrivning eller t.ex. samtal som bara presenteras i form av ett spel. Enligt vårt synsätt kan spelen ändå inte kategoriseras som endast läsning eller skrivning utan att beakta uppgiftens karaktär. Därför har vi valt att placera spelen i kategorin *spel och frågesport* och dessutom har vi tagit hänsyn till allt annat som eleven ska göra i spelet. Till exempel i uppgift 2 (bild 68) ska eleverna spela tripp trapp trull i par. För att få markera en ruta måste

eleven kunna översätta det svenska ordet till finska och skriva den finska översättningen på sträcket. Spelet innehåller således tystläsning på svenska och översättning till finska.

2

Tiedätkö ruudukon sanat suomeksi? Pelaa parisi kanssa ristinollaa.

Voittaja on se, joka saa viisi sanaa oikein peräkkäin vaakasuoraan, pystysuoraan tai vinottain. Kirjoita sanat viivalle suomeksi ja merkitse ruutuun oma merkkisi (risti tai ympyrä).

en bank	en prinsessa	en tomat	en soffa	en polis	kaffe	ett l
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
en apelsin	en matta	en banan	en taxi	en hatt	en läkare	en
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
choklad	en lampa	en båt	en skola	en giraff	socker	en l
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
en ambulans	en bok	ett papper	en bar	en råtta	en anka	en m.
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
ett piano	en TV	en pappa	en gurka	en ananas	jeans	en l
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
en tiger	en telefon	en paprika	te	en man	en buss	ett
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
ett museum	en karta	musik	en boll	en sång	ett hus	en
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Bild 68. Megafon övningsbok 2 s. 9.

Frågesporterna i böckerna är för det mesta kulturinformation som presenteras i aktiverande form. För att kunna få uppgiftens karaktär synlig i analysen har vi valt att använda en egen kategori ”frågesport”. Exemplet syns på bild 69.



Vastaa tietokilpailukysymyksiin.

- | | |
|---|--|
| <p>1 Muumilaakson väki on sinulle tuttu. Mikä Nipsu on ruotsiksi?</p> <p>a Homsan
b Mårran
c Sniff</p> | <p>3 Pidätkö Legoista? Missä maassa ne on keksitty?</p> <p>a Suomessa
b Norjassa
c Tanskassa</p> |
| <p>2 Ketään ei saa kiusata, mutta kuka kiusaa Pekka Töpöhäntää?</p> <p>a Minni
b Monni
c Pirkko</p> | <p>4 Islannissa on useita tulivuoria. Mikä on nimeltään Islannin tunnetuin tulivuori?</p> <p>a Hekla
b Lindex
c Stadium</p> |



Bild 69. Hallonbåt W s. 21.

Spel och frågesport utgör 1,9 % av alla uppgifter i Hallonbåt och 1,1 % i Megafon. Detta betyder 13 uppgifter i Hallonbåt och 10 uppgifter i Megafon. Siffrorna syns även i tabellen nedan.

Tabell 14. Mängden av spel och frågesport i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Spel och frågesport	13 (1,9 % av alla uppgifter)	10 (1,1 % av alla uppgifter)

Korsord, ordlabyrinter, ordmaskar, chiffer, att komplettera bokstäver

Uppgiftstyper i denna grupp innehåller basfärdigheter, såsom läsning och skrivning, i en speciell form. T.ex. ordmaskar baserar sig på läsning, men formen av läsningen skiljer sig mycket från en vanlig text. Formen kan anses likna spel eller lek, och enligt vår åsikt är det viktigt att synliggöra denna skillnad. Dessa uppgifter klassificeras också som någon av basfärdigheterna om möjligt. T.ex. ordmasken på bild 70 kategoriseras som tystläsning och som en ordmask. Också ordlabyrinten på bild 71 klassificeras som *tystläsning på främmande språk* utöver kategorin *korsord, ordlabyrinter*,

ordmaskar, chiffer, att komplettera bokstäver. I detta fall innehåller uppgiften även skrivning. Att komplettera bokstäver räknas däremot inte som skrivning. Detta har motiverats under rubriken Skrivning (avsnitt 6.2.2).



Bild 70. Hallonbåt 7M s. 201.

4 Sök och skriv.
Etsi sanasokkelosta 10 sanaa ruotsiksi. Merkitse löytämäsi sanat rastilla, ja kirjoita puuttuvat sanat ruotsiksi.

☐ tammikuu
☐ helmikuu
☐ maaliskuu
☐ huhtikuu

☐ toukokuu
☐ kesäkuu
☐ heinäkuu

☐ elokuu
☐ syyskuu

☐ lokakuu
☐ marraskuu
☐ joulukuu

H	O	Y	N	A	A	A	B	E	J
Ö	K	K	O	K	E	S	N	M	U
S	T	D	V	H	R	D	M	A	N
T	O	F	E	B	R	U	A	R	I
Ö	B	K	M	A	J	G	U	S	O
Q	E	O	B	F	T	H	G	T	P
W	R	C	E	N	Y	J	U	R	Ä
Ä	V	Ä	R	M	U	I	S	U	Ö
B	H	Ä	H	Z	O	V	T	I	S
S	J	A	N	U	A	R	I	K	A

☐ kevät
☐ kesä

☐ syksy
☐ talvi

_____/16

Bild 71. Megafon övningsbok 4 s. 38.

I Hallonbåt finns det 16 uppgifter och i Megafon 17 uppgifter som innehåller korsord, ordlabyrinter, ordmaskar, chiffer, att komplettera bokstäver. Detta utgör 2,3 % av uppgifterna i Hallonbåt och 1,9 % av uppgifterna i Megafon. Detta syns i tabellen nedan.

Tabell 15. Mängden av korsord mm. i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Korsord, ordlabyrinter, ordmaskar, chiffer, att komplettera bokstäver	16 (2,3 % av alla uppgifter)	17 (1,9 % av alla uppgifter)

Färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel, rörelse

Såsom i föregående avsnitt presenteras här en grupp spridda uppgifter. Det är svårt att hitta en gemensam benämning till alla dessa ”extra uppgifter” som det bara finns några av i böckerna. Här har vi samlat ihop uppgifter som kräver någon slags estetisk eller fysisk verksamhet: att måla, rita, färglägga, sjunga, röra på sig, skådespela och pyssla.

Exempel på sådana praktiska uppgifter kan ses i bilderna 72 och 73. I den första uppgiften ska eleverna sjunga svenska julvisor och rösta på favoritvisan. I den andra uppgiften ska eleven rita ett julkort och skriva en julhälsning på svenska. Övning 6 har vi räknat som *färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel, rörelse* och övning 7 som *skrivning på främmande språk och färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel, rörelse*. I övning 5M från Hallonbåt (bild 74) bör eleven lyssna på främmande språk och färglägga bilderna enligt det som hen hör. Sådana här varierande uppgifter är inte många men de finns, och kanske inspirerar sådana elever som föredrar fysisk eller estetisk verksamhet framför skriftliga uppgifter.



Bild 72. Megafon övningsbok 6b s. 225.

7

Rita och skriv.

Piirrä joulukortti ja kirjoita siihen joulutervehdys.

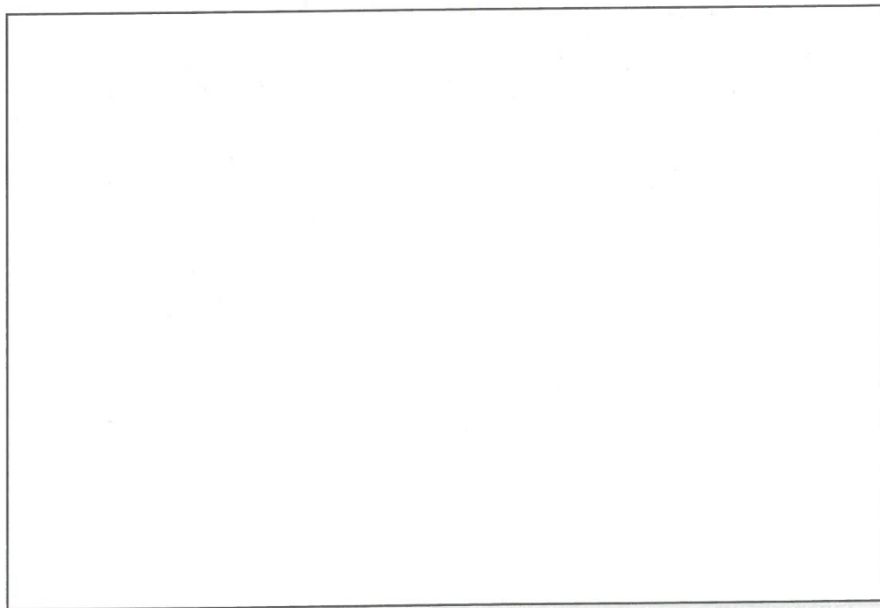



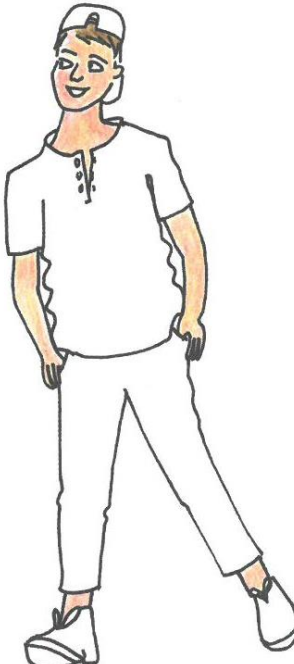
Bild 73. Megafon övningsbok 7 s. 225.

5M

Lyssna och välj.
Kuuntele, minkä värinen vaate on.
Valitse oikea vaihtoehto.
Väritä vaatteet oikeilla väreillä.



Mickan
t-paita: punainen/sininen/valkoinen
kengät: keltainen/musta/valkoinen
sukat: vihreä/ruskea/musta
sortsit: vihreä/keltainen/harmaa



Onni
kengät: musta/harmaa/ruskea
lippis: valkoinen/punainen/vihreä
housut: valkoinen/sininen/musta
paita: keltainen/punainen/harmaa

Bild 74. Hallonbåt 5M s. 148.

I Hallonbåt finns det 25 uppgifter och i Megafon 20 uppgifter som innehåller färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel eller rörelse. Detta utgör 3,6 % av uppgifterna i Hallonbåt och 2,2 % av uppgifterna i Megafon. Detta visas också i tabell 16.

Tabell 16. Mängden av färgläggning mm. i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel, rörelse	25 (3,6 % av alla uppgifter)	20 (2,2 % av alla uppgifter)

Radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande

Läroböckerna innehåller sådana enskilda uppgifter som är svåra att placera under någon huvudkategori. Ibland finns det bara ett enda exempel på en sådan övning. De övningar som finns samlade i detta avsnitt har det gemensamma draget att de kräver en teknisk apparat för att kunna genomföras. Det kan t.ex. handla om att lyssna på ett svenskspråkigt radioprogram eller att skriva SMS på svenska. Ofta är sådana multimediala övningar extra- eller bonusuppgifter.

Några av dessa övningar är mycket dagsaktuella. Eleven ska bl.a. göra en vlogg (en videoklipp) på svenska (bild 75). Denna övning har vi räknat som *radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande* och *läsning på främmande språk*. I en annan övning från Hallonbåt ska eleven spela in ett röstmeddelande på svenska (bild 76). Vi har placerat övningen i gruppen *radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande*. Bild 77 visar en uppgift där eleverna först ska se en reklamfilm och därefter göra en egen film i grupp. Denna övning har vi klassificerat som *(YouTube-)videor* och *radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande*.

Hejdå G



Gör en vlogg.

Tee vlogi. Kerro, missä kaupungissa olet, millainen sää on ja mitä sinulla on päälläsi. Voit laajentaa vlogiasi kertomalla esimerkiksi jotain muuta kaupungista, miten matkustat sinne ja mitä teet siellä.



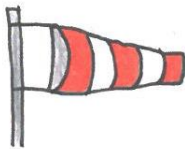
Det regnar.



Det snöar.



Solen skiner.



Det blåser.



Det är kallt.



Det är varmt.



Bild 75. Hallonbåt Hejdå G s. 219.

Hejdå I



Spela in och lyssna.

Tee kaverillesi ääniviesti, jossa kerrot reittiohjeet valitsemaasi paikkaan koulussa tai koulun lähellä. Kuuntele sitten kaverisi tekemät reittiohjeet. Mihin paikkaan päädyt?

Bild 76. Hallonbåt Hejdå I s. 220.

Bild 77. Megafon övningsbok 29b s. 186.

I tabellen nedan syns mängden av uppgifter som innehåller radioprogram, vloggar, SMS, fotografering eller filmande. Sådana uppgifter finns 14 i Hallonbåt och 4 i Megafon. Dessa utgör 2,0 % och 0,4 % av alla uppgifter i böckerna.

Tabell 17. Mängden av radioprogram, vloggar, SMS, fotografering och filmande i böckerna.

Kategori	Mängden av uppgifter, Hallonbåt	Mängden av uppgifter, Megafon
Radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande	14 (2,0 % av alla uppgifter)	4 (0,4 % av alla uppgifter)

6.3 Läroböckerna i kontrast till varandra

Uppgiftsmängden i de olika kategorierna har redan presenterats i det föregående avsnittet. I tabell 18 är denna information ihopsamlad för att kunna skapa en helhetsbild.

Tabell 18. Antalet uppgifter i böckerna.

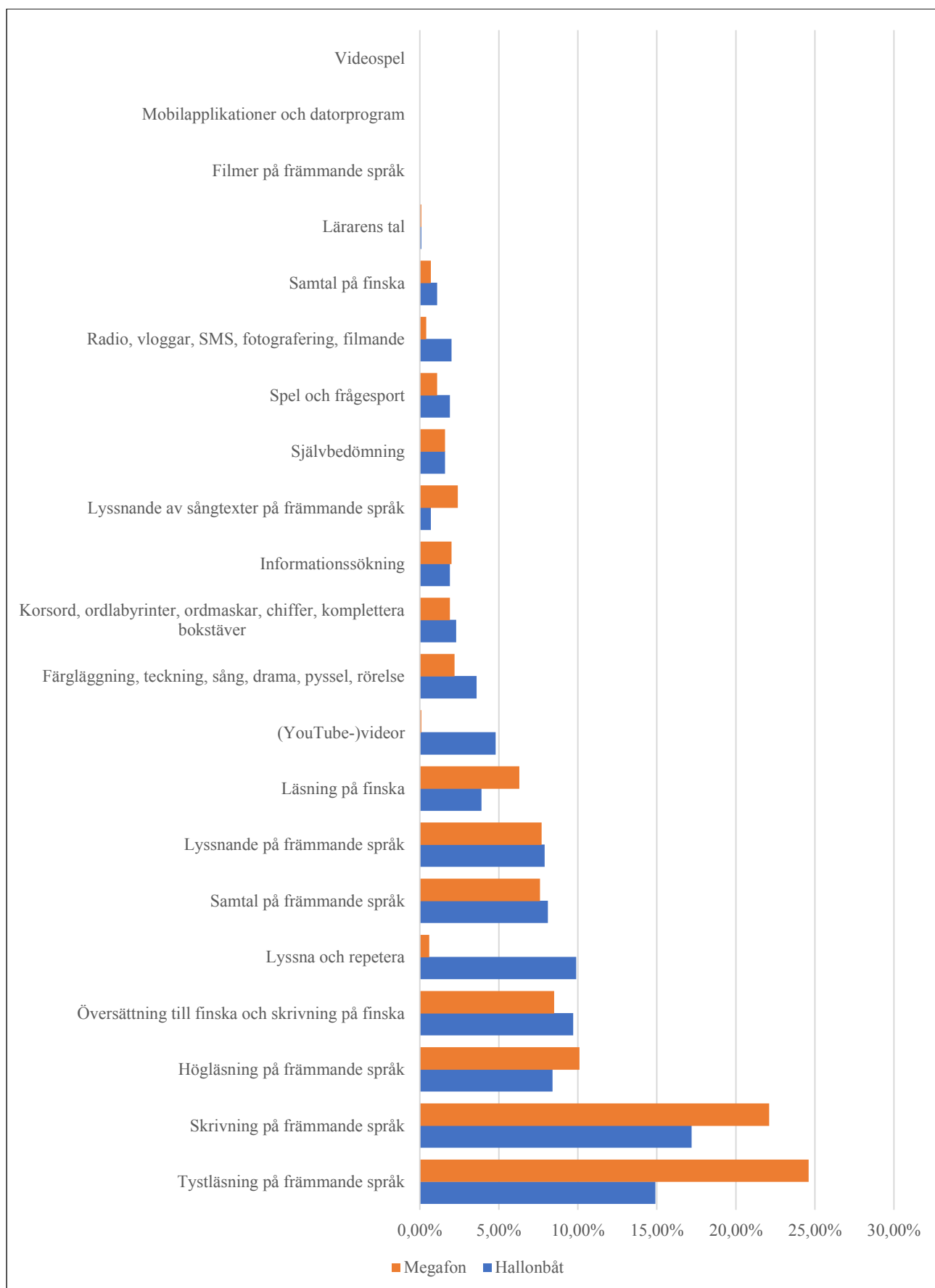
Kategori	Antalet uppgifter, Hallonbåt	Antalet uppgifter, Megafon
Högläsning på främmande språk	59	92
Tystläsning på främmande språk	104	223
Skrivning på främmande språk	120	200
Lärarens tal	1	1
Lyssnande av sångtexter på främmande språk	5	22
Samtal på främmande språk	57	69
Mobilapplikationer och datorprogram	0	0
Videospel	0	0
(YouTube-)videor	34	1
Filmer på främmande språk	0	0
Lyssnande på främmande språk	55	70
Lyssna och repetera	69	5
Översättning till finska och skrivning på finska	68	77
Läsning på finska	27	57
Samtal på finska	8	6
Informationssökning	13	18
Självbedömning	11	14
Spel och frågesport	13	10
Korsord, ordlabyrinter, ordmaskar, chiffer, att komplettera bokstäver	16	17
Färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel, rörelse	25	20
Radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande	14	4
Sammanlagt	699	906

Den första stora skillnaden mellan böckerna är totalmängden av uppgifter. Som det syns i tabellen, finns det totalt 906 uppgifter i Megafon och bara 699 uppgifter i Hallonbåt. Är det möjligt att det helt enkelt finns mer material i Megafon än i Hallonbåt? När man tittar på sidantalet, verkar det vara så. Som det har kommit fram, består Megafon av två böcker; en textbok och en övningsbok. I Hallonbåt finns allt material i en och samma bok. Mätt med sidantalet motsvarar endast Megafon övningsbok hela Hallonbåten. Därtill finns ännu Megafon textbok. Det är således möjligt att det i verkligheten finns mer material i Megafon än i Hallonbåt. En annan möjlig orsak till den stora skillnaden i totalmängden av uppgifter kan vara vårt sätt att räkna uppgifter. När en arbetsfas räknas som en uppgift, är det möjligt att uppgifterna i Megafon bara är mer splittrade i olika arbetsfaser och därför syns som ett större totalantal.

Eftersom det finns en så stor skillnad i uppgiftsmängden är det lättare att se skillnader mellan böckerna när mängderna presenteras i procenttal. I tabellen nedan (se tabell 19) är uppgiftsmängden i varje kategori presenterad som andel av alla uppgifter. Dessutom har vi strävat efter att organisera kategorierna så att de största kategorierna kommer först och de minsta kommer sist. För att kunna åskådliggöra dessa skillnader presenteras tabellen även i form av ett stapeldiagram. I diagrammet (figur 4) är kategorierna i samma ordning som i tabellen men den största mängden syns underst.

Tabell 19. Antalet uppgifter i böckerna, procenttal.

Kategori	Antalet uppgifter, Hallonbåt	Antalet uppgifter, Megafon
Tystläsning på främmande språk	14,9 %	24,6 %
Skrivning på främmande språk	17,2 %	22,1 %
Högläsning på främmande språk	8,4 %	10,1 %
Översättning till finska och skrivning på finska	9,7 %	8,5 %
Lyssna och repetera	9,9 %	0,6 %
Samtal på främmande språk	8,1 %	7,6 %
Lyssnande på främmande språk	7,9 %	7,7 %
Läsning på finska	3,9 %	6,3 %
(YouTube-)videor	4,8 %	0,1 %
Färgläggning, teckning, sång, drama, pyssel, rörelse	3,6 %	2,2 %
Korsord, ordlabyrinter, ordmaskar, chiffer, att komplettera bokstäver	2,3 %	1,9 %
Informationssökning	1,9 %	2,0 %
Lyssnande av sångtexter på främmande språk	0,7 %	2,4 %
Självbedömning	1,6 %	1,6 %
Spel och frågesport	1,9 %	1,1 %
Radioprogram, vloggar, SMS, fotografering, filmande	2,0 %	0,4 %
Samtal på finska	1,1 %	0,7 %
Lärarens tal	0,1 %	0,1 %
Filmer på främmande språk	0,0 %	0,0 %
Mobilapplikationer och datorprogram	0,0 %	0,0 %
Videospel	0,0 %	0,0 %
Sammanlagt	100 %	100 %



Figur 4. Antalet uppgifter i böckerna.

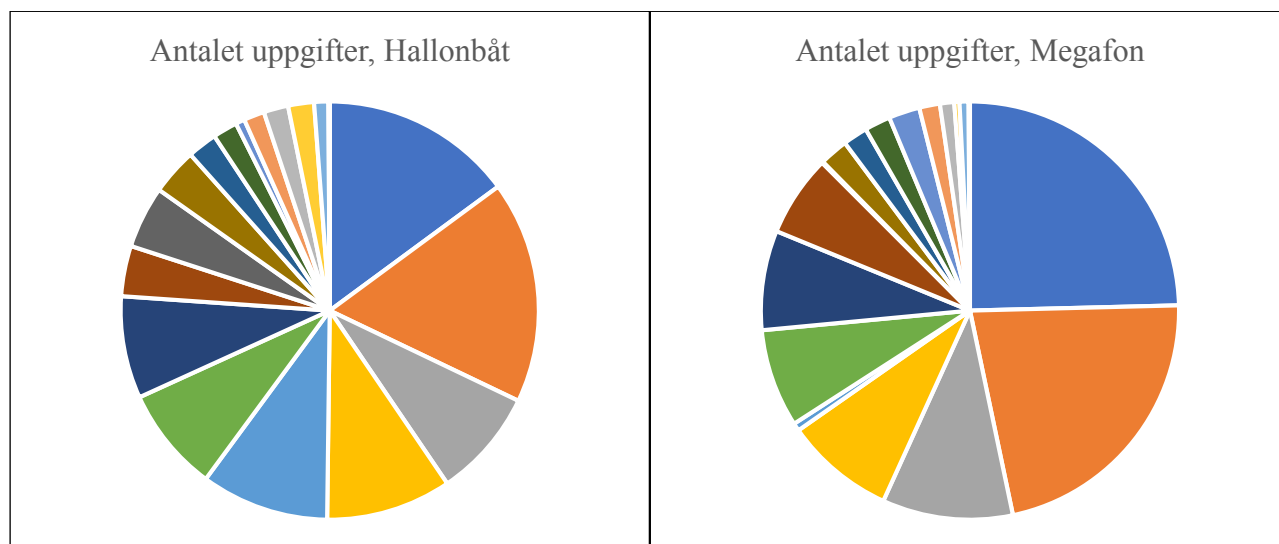
Allmänt taget är böckerna mycket lika varandra. Profilerna i stapeldiagrammet motsvarar varandra i stort sätt. De största kategorierna är *tystläsning på främmande språk* och *skrivning på främmande språk*. Här syns att böckerna är starkt betonade på skriftliga färdigheter. Skillnaden mellan dessa kategorier och alla andra kategorier är märkvärdig. Efter *tystläsning på främmande språk* och *skrivning på främmande språk* sjunker profilen relativt jämnt. Det avtecknar sig ändå tre grupper i de andra kategorierna.

Högläsning på främmande språk, översättning till finska och skrivning på finska, lyssna och repetera, samtal på främmande språk, lyssnande på främmande språk och läsning på finska formar en grupp på så sätt att de är kategorier i vilka uppgiftsmängden varierar mellan cirka fem och tio procent. Vad som är karakteristiskt för dessa kategorier är att uppgifterna är mycket traditionella sätt att lära sig främmande språk. Därför är de kanske lätta att använda i böckerna. Det behövs ingenting mer än boken, till exempel inga tekniska apparater, för att kunna utföra dessa uppgifter –med undantag av *lyssna och repetera* och *lyssnande på främmande språk*. För uppgifter som innehåller lyssnande är apparatskraven inte heller stora eftersom det räcker med en CD-spelare eller liknande. Dessa sätt att lära sig främmande språk har därför kunnat användas i språkundervisningen länge.

Nästa grupp består av kategorier i vilka uppgiftsmängden håller sig under fem procent. Detta betyder kategorierna *(YouTube-)videor, färgläggning m.m., korsord m.m., informationssökning, lyssnande av sångtexter på främmande språk, självbedömning, spel och frågesport, radioprogram m.m. och samtal på finska*. Denna grupp innehåller uppgifter som kan anses vara modernare sätt att lära sig främmande språk. Till exempel för *(YouTube-)videor*, vloggar och fotografering behövs tekniska apparater såsom mobiler, datorer eller surfplattor. Även informationssökningen sker oftast på Internet. Uppgifter såsom färgläggning, drama, ordlabyrinter och spel strävar troligen efter att göra språkinläringen rolig och motiverande. Självbedömning samt samtal på finska hör starkt ihop med nya synsätt på att inläraren ska kunna reflektera materialet och inläringen.

I den sista gruppen är kategorierna där det inte alls finns uppgifter. Dessutom vill vi räkna lärarens tal i denna grupp eftersom det bara finns en enstaka uppgift som innehåller lärarens tal i båda böckerna. Dessa kategorier innehåller språkinläringssätt som säkert används under lektionerna men som inte syns i böckerna. Om vi hade tagit med det digitala materialet som kan användas vid sidan av böckerna skulle det säkert ha sett annorlunda ut med videospel, mobilapplikationer och datorprogram.

I Hallonbåt sprider uppgifterna ut sig till olika kategorier jämnare än i Megafon. I Hallonbåt omfattar ingen av kategorierna mer än 20 % av uppgifterna. I Megafon når de två största kategorierna upp till 24,6 % och 22,1 %. Sammanlagt utgör dessa kategorier nästan hälften av bokens uppgifter. Skillnaden syns väl med hjälp av cirkeldiagrammen.



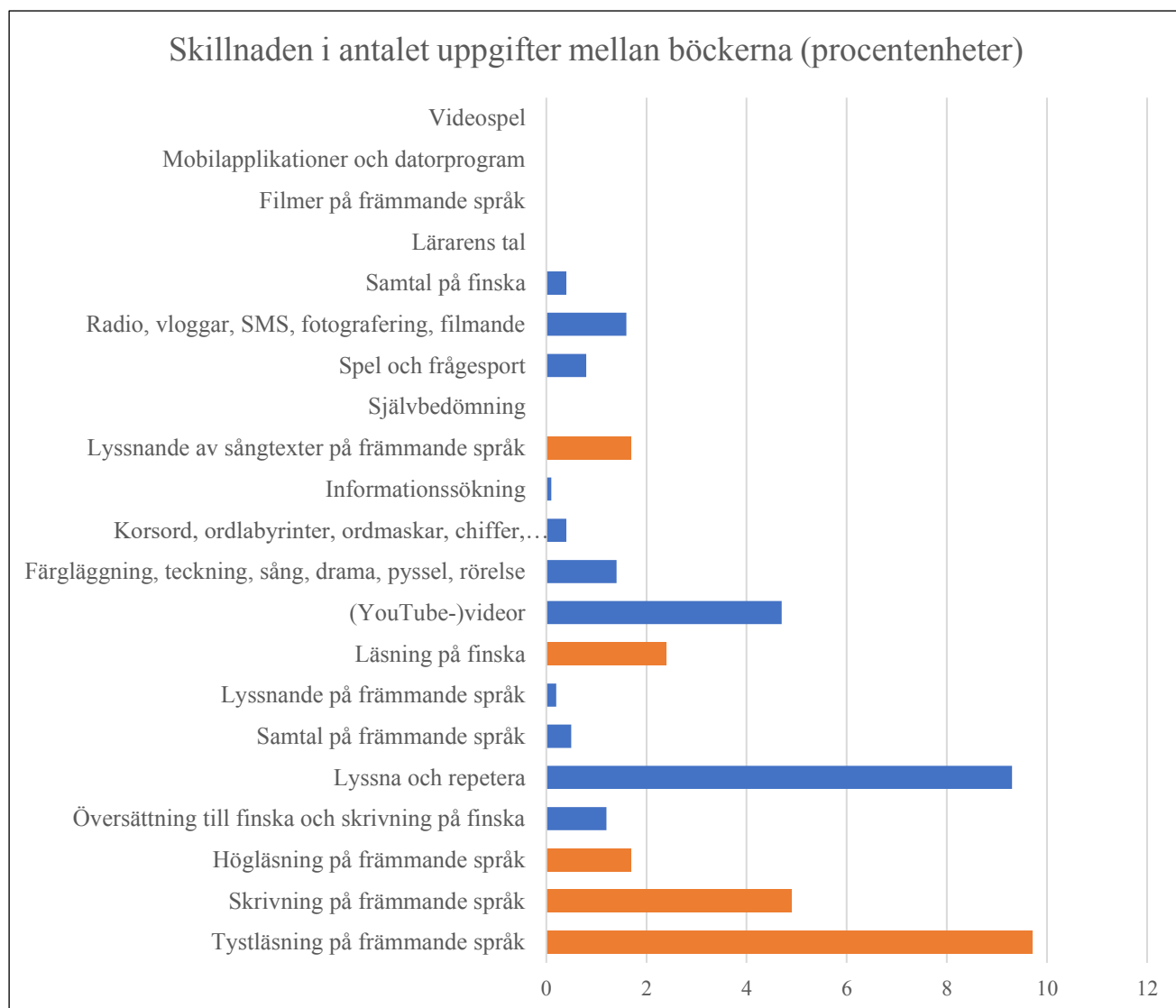
Figur 5. Antalet uppgifter, Hallonbåt och Megafon.

Böckerna skiljer sig åt kraftigt i antalet uppgifter i vissa kategorier. Skillnaderna i antalet uppgifter mellan böckerna syns i figur 6. Enheten i diagrammet är procentenhet. Om uppgiftsmängden är större i Megafon är stapeln markerad med orange. Om uppgiftsmängden är större i Hallonbåt är stapeln markerad med blå.

Den största skillnaden i uppgiftsmängden är i kategorin *tystläsning på främmande språk*. I Megafon hör 24,6 % av uppgifterna till denna kategori. Den motsvarande mängden i Hallonbåt är 14,9 %. Skillnaden mellan dessa blir 9,7 procentenheter. En kategori där skillnaden är nästan lika stor är *lyssna och repetera*. I Hallonbåt hör 9,9 % av uppgifterna till denna kategori. I Megafon har bara 0,6 % av uppgifterna kategoriserats som lyssna och repetera-uppgifter, dvs. denna övningstyp saknas nästan helt. Skillnaden är 9,3 procentenheter.

Vi vill också lyfta fram kategorierna *skrivning på främmande språk* och *(YouTube-)videor*. I Megafon hör 22,1 % och i Hallonbåt 17,2 % av uppgifterna till kategorin *skrivning på främmande språk*. Skillnaden är 4,9 procentenheter. I kategorin *(YouTube-)videor* är skillnaden mellan böckerna nästan lika stor, dvs. 4,7 procentenheter. Denna kategori innehåller 4,8 % av uppgifterna i Hallonbåt och 0,1 % av uppgifterna i Megafon. *(YouTube-)videor* saknas således nästan helt i Megafon.

Megafon innehåller följaktligen mycket mer tystläsning och skrivning på främmande språk. Dessa kan karakteriseras som skriftliga uppgifter. Hallonbåt innehåller däremot mycket mer lyssna och repetera-uppgifter och videor, dvs. muntliga eller multimediauppgifter.



Figur 6. Skillnaden mellan böckerna.

Som det syns i figur 6 finns det skillnader även i andra kategorier. När skillnaden är endast cirka två procentenheter eller mindre, anser vi att den inte är märkvärdig som sådan. Vi vill ändå lyfta fram några skillnader som verkligen syns i böckerna. Dessa skillnader är i kategorierna *lyssnande av sångtexter på främmande språk* och *läsning på finska*. Som det syns i figuren, är det Megafon som har fler sådana uppgifter.

Med sångtexter är skillnaden 1,7 procentenheter. Helhetsbilden kommer ändå fram bättre när man tittar på hur många uppgifter verkligen finns i böckerna. I Megafon finns det 22 uppgifter som

innehåller lyssnande av sångtexter på främmande språk. I Hallonbåt finns det bara 5 sådana uppgifter. Skillnaden beror på att sånger används systematiskt i Megafon. I textboken finns det en sång i varje stycke. I övningsboken finns det nästan alltid en sång i samband med en ny grammatisk sak.

Också med läsning på finska syns skillnaden systematiskt i böckerna. I procentenheter är skillnaden bara 2,4. Som rena antal är skillnaden ändå 57 uppgifter i Megafon mot 27 uppgifter i Hallonbåt. I Megafon presenteras all grammatik i skriven form och oftast är den på finska. I Hallonbåt är all grammatik däremot i form av videor, och därför finns det fler videor i Hallonbåt och mer finskspråkig text i Megafon. En annan orsak till skillnaden i mängden av läsning på finska är Kulturtorget-delarna i Megafon. I kulturtorget presenteras svensk och finlandssvensk kultur i varje stycke av textboken. Sådana delar saknas i Hallonbåt. Kulturtorget innehåller nästan alltid även svenskspråkig text, till exempel enstaka ord kring ett tema. Huvudvikten är ändå oftast på finskspråkig text, och därför blir det totalt mer läsning på finska i Megafon.

6.4 Läroböckerna och den nya läroplanen

I avsnitt 5.2. har vi redan beskrivit den nu gällande läroplanen och dess mål och krav för svenskundervisningen. Men hur förhåller sig läroböckerna till läroplanen? Enligt den ska elevens språkkunskaper utvecklas inom fyra olika delområden: läsförståelse, skrivning, hörförståelse och tal. Eleven ska samtidigt lära sig förstå färdigt material och skapa eget innehåll. (Opetushallitus 2016:190) Såsom alla traditionella läroböcker erbjuder också Hallonbåt och Megafon flera möjligheter till att nå dessa mål.

Det kan sägas att böckerna uppfyller läroplanens krav att ta hänsyn till kreativitet, glädje och elevernas individuella behov. Hallonbåt innehåller 25 och Megafon 20 uppgifter där eleven ska färglägga, sjunga, teckna, måla, dansa, spela teater, pyssla eller röra på sig. Böckerna innehåller också uppgifter där eleven ska lösa korsord eller liknande (Hallonbåt 16 st., Megafon 17 st.), spela spel eller ha frågesport (Hallonbåt 13 st., Megafon 10 st.), och göra videor, radioprogram, vloggar osv. (Hallonbåt 14 st., Megafon 4 st.).

Det verkar vara så att Hallonbåt innehåller några flera ”kreativa” eller ”glädjeväckande” uppgifter, men det är förstås svårt att definiera vad som är kreativt eller skapar glädje. Författarna har tydligen försökt ta hänsyn till elevernas individuella behov och talanger. I båda böckerna består en avsevärd del av uppgifterna av sådana uppgifter där eleven själv kan välja tillvägagångssättet. Ibland kan

eleven välja mellan olika svårighetsgrader, eller då uppmuntras hen att göra ”egna sidor” med t.ex. bilder och dagboksanteckningar.

Inom de språkliga delområdena kommunikering och läsförståelse ska eleven nå upp till kunskapsnivån A1.2., och inom skrivningen till nivån A1.1. (Opetushallitus 2016:207). Läroplanen definierar inte vilken kunskapsnivå eleven borde nå inom hörförståelseuppgifterna. Hallonbåt innehåller 163 och Megafon till och med 315 uppgifter där eleven antingen ska tyst- eller högläsa texter, vilket betyder att böckerna ger bra förutsättningar till att förbättra läsförmågan och kunna läsa svenska texter. Läsförståelseuppgifterna är den klart dominerande uppgiftstypen. Också uppgifter där eleven ska skriva något är populära, Hallonbåt innehåller 120 och Megafon 200 skriftuppgifter. Däremot är antalet samtalsövningar betydligt mindre: i Hallonbåt ingår 57 och i Megafon 69 samtalsövningar.

Hur mycket den nya läroplanen och språkundervisningens senaste tendenser än understryker kommunikations betydelse, ligger fokuset fortfarande på texter. Det är också märkvärt att trots att eleven borde nå en högre nivå (A1.2.) inom kommunikativa kunskaper än inom skrivning (A1.1.) innehåller båda böckerna ungefär dubbelt så många skrift- än samtalsövningar.

Läroplanens uppmuntran att ty sig till digitala hjälpmedel och teknik samt använda Internet kommer iögonenfallande starkt fram i Hallonbåts uppgiftsinledning. Boken innehåller 34 videor och 14 uppgifter som har knypunkter till digitala medier. Megafon har bara en video och fyra digitala uppgifter. Däremot har Megafon 18 och Hallonbåt 14 uppgifter där eleven ska söka information på nätet.

Att Hallonbåt i stor mängd utnyttjar teknik och Internet är antagligen den första tanken som läsaren får när hen bläddrar genom boken. Till och med texterna är ofta i form av t.ex. chatter, SMS och nätsidor. I vilken utsträckning undervisningen egentligen borde röra sig i den digitala världen definieras inte i läroplanen även om saken upprepar nämnts i den. Författarna till böckerna får göra och har gjort sina egna val.

Vår analys påverkas av att vi har valt att lämna böckernas separata digitala material utanför analysen. Båda läroboksserierna inkluderar ett digitalt material som kan användas i undervisningen. Enligt Sanoma Pro, utgivaren till Hallonbåt, kan hela undervisningen genomföras genom att bara använda det digitala materialet, läraren kan alltså välja att lämna bort boken. Förutom själva läroinnehållet innehåller det digitala materialet olika slags extraövningar och -aktiviteter. Läraren kan följa elevens

framsteg i det digitala materialet och eleven kan utöver det digitala materialet ladda ner olika mobilappar i sin telefon. (Sanoma Pro 2019 [online]) Också Megafons digitala material är mångsidigt och innehåller bl.a. videor (Otava Oppimisen palvelut 2019 [online]). Eftersom vi har valt att begränsa vårt material och enbart analysera pappersböckerna, kan vi inte veta hur stor del av bokseriernas helhetsinnehåll utgörs av digitala- eller multimediaövningar. Det är sannolikt att några lärare väljer bort det digitala materialet medan andra utnyttjar det aktivt.

6.5 Läroböckerna och elevsvaren

Vi har redan presenterat indelningen av elevsvaren och uppgiftsindelningen i böckerna i avsnitten 6.1. och 6.2. Det första problemet med att jämföra dem med varandra är att böckerna innehåller så många uppgiftstyper som inte ingår i svarsalternativen i frågeformulären. Elevsvaren kan således inte jämföras med hela sanningen om böckerna utan vi måste lämna bort de kategorier som inte ingår i svarsalternativen. Dessa kategorier utgör 33,0 % av uppgifterna i Megafon och 45,8 % av uppgifterna i Hallonbåt. Detta visar hur bristfälliga svarsalternativen är jämfört med böckerna. Det visar sig också att svarsalternativen innehåller många inlärningsätt som inte finns i böckerna. Det första resultatet är då att svarsalternativen och böckerna inte motsvarar varandra särskilt bra. Om vi hade gjort enkätundersökningen efter att ha analyserat böckerna skulle vi ha kunnat välja mer passande svarsalternativ.

Som det redan har kommit fram har eleverna kunnat välja mer än ett svarsalternativ och det har de också gjort. Alla svarsalternativ har varit relativt populära. Å ena sidan har det minst populära färdiga svarsalternativet, dvs. högläsning på främmande språk, ändå blivit valt av 33,6 % av eleverna. Å andra sidan har det populäraste svarsalternativet, dvs. YouTube-videor, inte fått mer än 59,8 % av rösterna. Detta visar att inget svarsalternativ är helt impopulärt och inget är omtyckt av alla. Videospel är naturligtvis ett undantag bland svarsalternativen med bara 1,9 % eftersom det kom fram i svarsalternativet *något annat sätt, vilket?* och var således inget färdigt svarsalternativ som sådant.

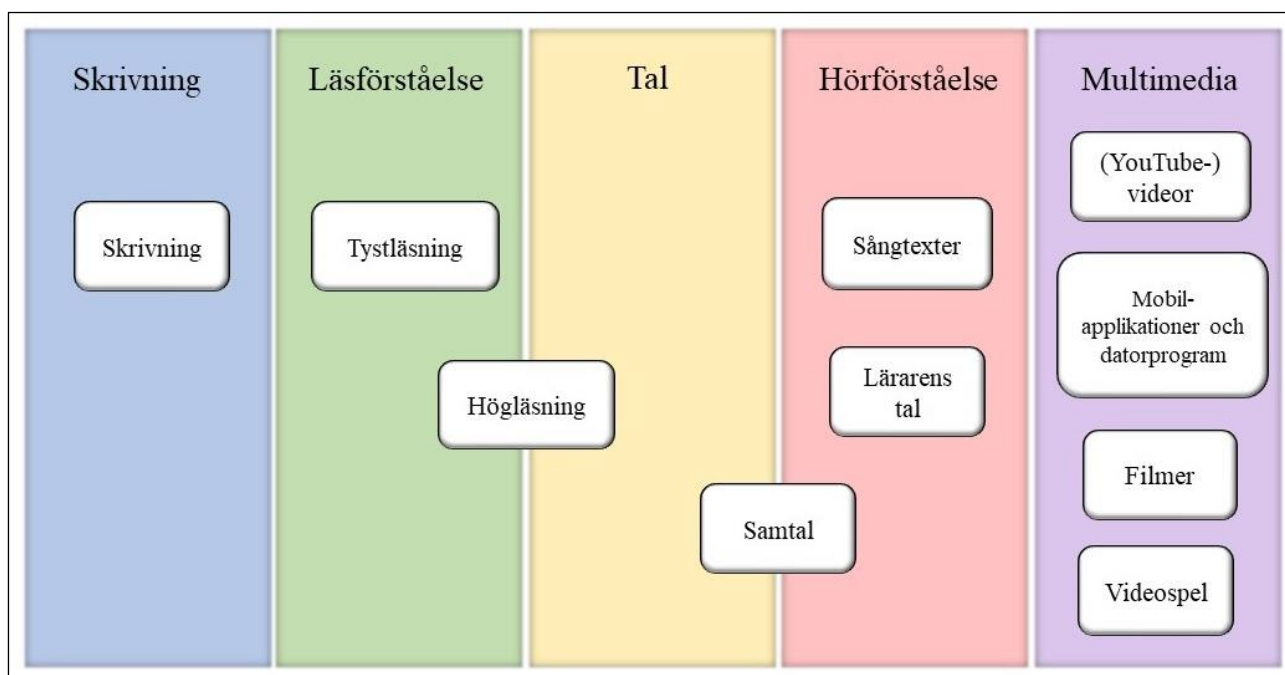
I böckerna är spridningen större: någon uppgiftstyp kan omfatta nästan en fjärdedel av alla uppgifter och någon uppgiftstyp förekommer inte alls. Det är svårt att jämföra elevsvaren och böckerna med varandra i procenttal eftersom delningen ser så olik ut. Därför har vi valt att organisera inlärningsätten från den största till den minsta kategorin och jämföra deras ordning i böckerna och i elevsvaren med varandra. I tabellen nedan syns kategorierna i denna ordning. Namnen på

kategorierna är förkortade så att de är lättare att behandla. Till exempel *När jag får läsa text i tystnaden* kallas enkelt för tystläsning. Namnen borde ändå avslöja vilken kategori de syftar på.

Tabell 20. Läroböckerna och elevsvaren.

HALLONBÅT	ELEVSVAREN	MEGAFON
Skrivning på främmande språk (17,2 %)	(YouTube-)videor (59,8 %)	Tystläsning på främmande språk (24,6 %)
Tystläsning på främmande språk (14,9 %)	Tystläsning på främmande språk (58,9 %)	Skrivning på främmande språk (22,1 %)
Högläsning på främmande språk (8,4 %)	Filmer (55,1 %)	Högläsning på främmande språk (10,1 %)
Samtal på främmande språk (8,1 %)	Mobilapplikationer och datorprogram (51,4 %)	Samtal på främmande språk (7,6 %)
(YouTube-)videor (4,8 %)	Samtal på främmande språk (50,5 %)	Sångtexter (2,4 %)
Sångtexter (0,7 %)	Skrivning på främmande språk (48,6 %)	Lärarens tal (0,1 %)
Lärarens tal (0,1 %)	Lärarens tal (47,7 %)	(YouTube-)videor (0,1 %)
Mobilapplikationer och datorprogram (0,0 %)	Sångtexter (36,4 %)	Mobilapplikationer och datorprogram (0,0 %)
Filmer (0,0 %)	Högläsning på främmande språk (33,6 %)	Filmer (0,0 %)
Videospel (0,0 %)	Videospel (1,9 %)	Videospel (0,0 %)

När de olika kategorierna delas in i de fem inlärningssätt som har behandlats i teoridelen, dvs. *skrivning*, *läsförståelse*, *tal*, *hörförståelse* och *multimedia*, ser indelningen ungefär följande ut (se figur 7).



Figur 7. Inlärningsätten.

Kategorin *skrivning på främmande språk* heter bara *skrivning* i figuren. Den är den enda kategorin som handlar om skrivning, och därför står den ensam under inlärningsättet *skrivning* i den blå lådan. Kategorin *tystläsning på främmande språk* heter bara *tystläsning* i figuren. Tystläsning handlar klart om läsförståelse och därför har den placerats under rubriken *läsförståelse* i den gröna lådan i figuren. *Högläsning på främmande språk* heter bara *högläsning* i figuren. Denna kategori har placerats mellan lådorna *läsförståelse* och *tal* i figuren. Detta beror på att högläsning innehåller drag från både läsförståelse och tal: samtidigt som läsaren läser texten ska hen också uttala alla ord i den.

Kategorin *samtal på främmande språk* heter bara *samtal* i figuren. Denna kategori handlar klart om tal men också om hörförståelse: för att kunna reagera måste man förstå vad den andra personen säger. Därför placeras *samtal* mellan lådorna *tal* och *hörförståelse* i figuren. Kategorier som handlar om hörförståelse är *sångtexter* (när jag får lyssna på sångtexter på främmande språk) och *lärarens tal*. Dessa kategorier står under rubriken *hörförståelse* i den röda lådan i figuren. Alla andra kategorier, dvs. *videor*, *mobilapplikationer och datorprogram*, *filmer* samt *videospel* räknas som *multimedia*. De har placerats i den lila lådan i figuren.

När tabell 20 (se ovan) presenteras i form av *skrivning*, *läsförståelse*, *tal*, *hörförståelse* och *multimedia* ser den ut på följande sätt (se tabell 21). Denna är den tabell som slutligen används för att jämföra böckerna med elevsvaren. Den största kategorin är fortfarande överst och den minsta kategorin underst.

Tabell 21. Läroböckerna och elevsvaren, färdigheter.

HALLONBÅT	ELEVSVAREN	MEGAFON
Skrivning	Multimedia	Läsförståelse
Läsförståelse	Läsförståelse	Skrivning
Läsförståelse + tal	Multimedia	Läsförståelse + tal
Tal + hörförståelse	Multimedia	Tal + hörförståelse
Multimedia	Tal + hörförståelse	Hörförståelse
Hörförståelse	Skrivning	Hörförståelse
Hörförståelse	Hörförståelse	Multimedia
Multimedia	Hörförståelse	Multimedia
Multimedia	Läsförståelse + tal	Multimedia
Multimedia	Multimedia	Multimedia

Den största skillnaden mellan böckerna och elevsvaren är att eleverna föredrar multimedia medan böckerna innehåller nästan inga multimediauppgifter. Hallonbåt klarar sig lite bättre i detta fall eftersom en multimediatekologi, dvs. *videor*, ligger lite högre upp i ordningen. En annan stor skillnad är i kategorin *läsförståelse + tal*, dvs. *högläsning*. I elevsvaren var högläsningen det impopuläraste svarsalternativet av de färdiga alternativen. Däremot finns det relativt mycket högläsning i böckerna. Även skrivning följer samma tendens: det finns mycket skrivning i båda böckerna jämfört med hur populärt svarsalternativet har varit hos eleverna. En kategori där böckerna och elevsvaren däremot motsvarar varandra ganska bra är *läsförståelse*, dvs. *tystläsning*. En stor del av eleverna har valt det alternativet och det finns också gott om sådana uppgifter i böckerna.

Som vi har konstaterat redan tidigare är böckerna mycket lika varandra mätt med detta sätt. Vi kan således inte påstå att en av böckerna skulle motsvara elevsvaren betydligt bättre. Det som vi kan konstatera på grund av elevsvaren är att eleverna tycker om flera olika inlärningsätt. Det kan möjligen också tolkas så att eleverna tycker om mångsidig inläring. Ur denna synvinkel skulle Hallonbåt vara närmare elevsvaren eftersom den innehåller flera nästan lika stora uppgiftskategorier, som vi har lyft fram i avsnitt 6.3. Också mätt med mängden av multimediauppgifter kan Hallonbåt vara lite närmare elevsvaren eftersom den innehåller avsevärt fler videor än Megafon.

Med tanke på multimedia är det bra att komma ihåg att vi har lämnat böckernas digitala material utanför analysen, och det är sannolikt att det digitala materialet innehåller multimediauppgifter. I alla

fall kan vi konstatera att det inte räcker med pappersböckerna som undervisningsmaterial om läraren vill beakta elevernas preferenser i undervisningen. Speciellt multimediamaterial behövs mycket mer än böckerna kan erbjuda.

7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Vi började vår avhandling genom att presentera de olika inläringssätten och fortsatte till språkinlärningsmotivationen samt barnets självkänedom och språkutveckling. Vi diskuterade det svenska språkets situation i Finland och den nya läroplanen.

För att kunna analysera elevsvaren och böckernas uppgifter behövde vi vara medvetna om de olika inläringssätten. Detta hjälpte oss att bygga kunskap om de olika alternativen. Genom att forska i motivationsteorier kunde vi motivera varför vi överhuvudtaget tyckte att det var viktigt att lyssna på elever och deras åsikter. I teoridelen (avsnitt 3.1) kom det fram att barn som får påverka sina språkstudier och använda behagliga inläringssätt är mer motiverade att studera språk, vilket i sin tur leder till bättre och mer långvarande resultat. Om vi inte hade ansett att elevernas tankar om bra inläringssätt hade någon roll för deras språkutveckling, skulle det ha varit meningslöst att forska i deras svar.

Teorierna om ett barns självkänedom och språkutveckling (kapitel 4) belyser varför vi kan lita på elevernas medvetenhet om bra inläringssätt. Ett barn vid 12 års ålder är kapabelt att granska sin inläring och barnets uppfattningar har betydelse för inläringen. När ett barn får påverka sina studier, växer självförtroendet och engagemanget.

Vi valde att åskådliggöra svenskan i Finland (kapitel 5) för att understryka uppsatsens aktualitet. Svenskundervisningen väcker fortfarande diskussion och undervisningen har ändrats mycket till följd av den nya läroplanen. Läroböckerna Hallonbåt och Megafon har skapats som svar till läroplanens yrkan att flytta svenskundervisningens början till sjätte klass. Såsom diskuterades i teorin, är svenskundervisningens och svenskans ställning i Finland allt annat än självklar. Om eleverna ofta får höra tanken ”svenska är inte viktigt”, är det desto viktigare att undervisningen lyckas öka deras interna motivation. Detta kan göras t.ex. genom att ge eleverna autonomi och makt att påverka vad som händer på lektionerna.

Vi anser att vi har lyckats med att redogöra för fördelningen av elevsvaren. Antalet elevsvar (107) var omfattande och därför vederhäftigt. Vi var dock inte nöjda med frågeenkäten och under analysens gång konstaterade vi flera gånger att vi saknade några färdiga svarsalternativ, såsom hörförståelseövningar, översättning till finska och teater. Multimediaalternativen betonades i enkäten medan några mer etablerade inläringssätt saknades. Vi utgick i alla fall ifrån elevsvaren och jämförde dem med läroböckerna på bästa möjliga sätt.

Skrivning och läsning var relativt populära svarsalternativ bland våra informanter. Våra svarsalternativ preciserade inte vilka slags texter eleverna förväntades skriva eller läsa. Det är en stor skillnad mellan att skriva t.ex. dagbok, enskilda meningar och långa uppsatser. Att skapa något nytt och att kopiera är likaväl två helt olika saker. Ungefär samma sak gäller läsningen. Vi vet inte vilka slags texter eleven tänkte på när hen valde eller inte valde svarsalternativet läsning. Både skrivningens och läsningens popularitet kan tänkas vara beroende av elevernas tankar om läroböckerna. Att läsningen valdes oftare än skrivningen kan bero på att skrivningen upplevs vara besvärligare än läsningen. Det kräver oftast mer arbete att skapa något eget än att läsa något färdigt.

Alla svarsalternativen var relativt populära vilket kan syfta på att elever tyckte om flera olika inlärningsätt. En intressant detalj är att även om musiken oftast anses vara ett motiverande inlärningsätt, vilket också kom fram i teoridelen, var våra informanternas förhållning till musik mycket försiktigare.

Som det har kommit fram dominerar böckerna av traditionella inlärningsätt. När vi jämför dessa sätt med den teoretiska bakgrunden är det tydligt att många av dessa sätt hör direkt ihop med någon av de språkliga basfärdigheterna, dvs. läsförståelse, skrivning, hörförståelse eller tal. Bland de mest dominerande kategorierna är *tystläsning på främmande språk*, *högläsning på främmande språk*, *skrivning på främmande språk*, *lyssnande på främmande språk* och *samtal på främmande språk*. Författarna verkar ha förstått att alla dessa färdigheter behövs för att bygga upp språkkunskaper. En intressant synpunkt är den jämna fördelningen av elevsvaren. Kan den bero på att även eleverna förstår att språkkunskaper består av olika färdigheter som måste övas på olika sätt?

Det har ändå kommit fram att böckerna underskattar samtalsövningarnas betydelse jämfört med mängden av skriftliga uppgifter samt med kraven på kunskapsnivån som eleven borde nå i kommunikation enligt läroplanen. Under 10 procent av uppgifterna är samtal vilket inte motsvarar läroplanens mål. Vad har lett till att de muntliga färdigheterna i varje fall dominerar så starkt av skrivning och tystläsning? I den teoretiska bakgrunden har vi visat att deltagande i kommunikation egentligen är det enda sättet att lära sig tala. Vi har också visat att talet är en komplicerad handling som kräver kontroll på flera områden och måste övas mycket och mångsidigt. I samband med motivationsteorierna kom det fram att samtalen på språklektionerna oftast anses vara motiverande. Varken läroplanen eller vår teoretiska bakgrund stöder således underskattning av samtalsövningar. När böckerna är uppbyggda på detta sätt, är det läraren som har ansvaret för att inkludera tillräckligt med muntliga övningar i undervisningen.

Enligt läroplanens mål finns det många kreativa och ”roliga” uppgifter i böckerna och de strävar efter att inkludera multimediala övningar, vilket också nämns som mål i läroplanen. Flera uppgifter ger möjligheten att rätta svårighetsgraden efter elevens individuella behov.

Vi anser att vi har kunnat nå vårt syfte. Analysdelen lyckas med att illustrera böckernas uppgiftsindelning och jämföra böckerna med varandra. Det kom fram att böckerna är mycket lika varandra och domineras av traditionella inläringssätt. Megafon innehåller mer tystläsning och skrivning på främmande språk, medan Hallonbåt innehåller fler lyssna och repetera-uppgifter och videor. Det finns också en stor skillnad i antalet uppgifter mellan böckerna (M 906/H 699). Fast Hallonbåt kan möjligen ligga lite närmare elevsvaren kan vi inte påstå att en av böckerna skulle motsvara elevsvaren betydligt bättre.

Vårt huvudresultat är att det behövs speciellt mycket multimediamaterial utanför böckerna för att undervisningen skulle motsvara elevernas preferenser. Det är intressant att fundera på vad som gör multimediala inläringssätt så populära bland eleverna. I vår teoretiska bakgrund har det kommit fram att användningen av multimedia kan ha fördelar i undervisningen. Dessa fördelar är t.ex. att det är möjligt att ta emot och behandla mer information på en och samma gång när informationen presenteras både i verbal och i visuell form. Det kan också vara lättare att hämta information från långtidsminnet om informationen har varit i en multimedial form vid inläringstillfället. Det är svårt att säga om eleverna verkligen upplever att multimediala inläringssätt underlättar inläringen. När man tänker på t.ex. filmer och YouTube-videor, kan det också vara fråga om att de väcker starkare känslor och därför är lättare att minnas. Eller kanske behandlar de teman som intresserar eleverna? Det är också möjligt att filmer, YouTube-videor och mobilapplikationer helt enkelt är mer underhållande än ”vanligt” undervisningsmaterial och därför favoriseras av eleverna.

Vi anser att författarna till läroböckerna borde bekanta sig med elevsvaren. Ingen bok lyckas om den inte svarar på målgruppens behov. Den undersökning som genomfördes i skolorna har betydelse eftersom den klart och tydligt visar vad eleverna vill. Den här delen av analysen skulle kunna bidra till svenskundervisningen i Finland på ett konkret sätt. Eftersom vi också har gått genom och belyst böckernas innehåll och uppgifter, borde det vara lätt att se vad de lyckas och misslyckas med.

När vi förfrågade informanternas inställningar till studier i andra språk och svenska, svarade 86,9 % av dem att de gillade att studera språk och 68,2 % att det var lätt för dem att lära sig nya språk. Mer än hälften, 59,8 % ville studera svenska i skolan, och 51,4 % hade intresse för det svenska språket.

68,2 % informanter ansåg att det var viktigt att behärska svenska. Både de siffror som gäller allmänt intresse för språk och de som gäller intresse för svenskan kan anses vara positiva. Ytterligare gillade många sådana elever som inte hade lätt för språk att studera dem. Att vilja lära sig språk kräver inte alltid att det går utan problem. Såsom det kom fram i teoridelen, måste det finnas andra starka faktorer än lätthet som gör språkinläringen kärkommen ifall den känns mycket mödosam. Dessa faktorer kan vara inre (t.ex. jag vill lära mig språk) eller yttre (t.ex. jag får nytta av språk i framtiden).

Med tanke på samhällsklimatet och diskussioner om ”tvångssvenskan” är siffrorna faktiskt överraskande höga. Antagligen skulle barnen vid denna ålder härma sina föräldrars åsikter om svenskan och svenskstudierna, vilket betyder att de finskspråkiga vuxna i dessa kommuner också är rätt så positivt inställda till svenskan, eller då har frågan kanske inte diskuterats hemma. Också många sådana elever som inte var intresserade av att lära sig svenska i skolan betraktade språket som något nyttigt. Å andra sidan ville många elever kanske lära sig svenska därför att de tyckte att språket var viktigt.

Som helhet kan man säga att våra informanter förhöll sig positivt till andraspråksinläringen och svenskan. Det finns goda skäl att säga att elever med sådana här attityder har bra möjligheter att njuta av sina svenskstudier och också lyckas i dem. En möjlighet är att informanterna hade en positiv inställning till svenskan därför att de överhuvudtaget gillade att studera främmande språk och betraktade svenskan vara ett språk bland alla andra.

Om vi väljer att lita på våra informanter och deras tankar om bra språkinläringssätt är det lätt att avgöra hur man borde utveckla läroböckerna i svenska. Eleverna prefererar att lära sig svenska genom att titta på filmer och Youtube-videor samt genom att använda digitala hjälpmedel och appar. Att läroböckerna mer och mer begagnar Internet och multimediala undervisningssätt verkar således vara en lyckad tendens.

Hur som helst har eleverna inte övergett de mer traditionella inläringssätten heller. Det är fortfarande populärt att läsa texter i tystnad och på så sätt är det ett bra val att behålla textkapitlen. Den senaste PISA-forskningen avslöjar att ungefär var tionde 16-åring inte kan läsa ens hjälpligt. Deras läskunskaper är så pass dåliga att de inte kan förväntas klara vidare studier eller arbetslivet. Också skrivkunskaperna har blivit sämre och sämre. Skillnaderna mellan flickor och pojkar är större än i något annat OECD-land. Undervisnings- och kulturministeriet påminner om vikten att ha läsning som hobby. Speciellt viktigt skulle vara att engagera pojkarna och de allra svagaste läsarna. (Opetus- ja

kulttuuriministeriö 2016:28, 38, 49 [online]). Med tanke på de här resultaten är det nödvändigt att fortsätta träna texter. En utvecklad läsförmåga behövs också i den digitala världen.

Ungefär hälften av våra informanter tyckte att skrivning och samtal var bra inlärningssätt. Om man utgår från svaren kan man försiktigt säga att man borde fortsätta att ha samtals- och skriftövningar i böckerna. All språkinläring syftar till slut till kommunikation. Man kan fråga sig vad som gör att inte alla elever gillar att samtala. Handlar det om finländsk blyghet eller är det fel på uppgifter? Om nu videorna och filmerna är populära inlärningssätt, borde man kanske mer effektivt kombinera samtal med multimedia? Och när det gäller skrivningen, skulle det vara trevligare att skriva videomanus för sociala medier än att skriva uppsatser till läraren?

Högläsning var ett ringa omtyckt svarsalternativ så bokförfattarna behöver kanske försöka lära ut uttal med andra medel än högläsning. Man kan lära sig att uttala svenska också genom samtal. Största delen av eleverna föredrog inte att lyssna på sångtexter, vilket betyder att bokförfattarna antingen borde lämna bort sångerna eller på något sätt göra dem roligare. Även om musiken ofta har bevisats vara ett resultatrikt sätt att adaptera språk, är det inte meningsfullt att använda sådana element i undervisningen som eleverna inte anser som motiverande. Eventuellt kan man behålla sångerna om man tar reda på vad som inte fungerar med dem. Kan man adaptera och förbättra vissa övningstyper?

Analysdelen försvårades av tre faktorer. För det första bodde den ena skribenten i Sverige och den andra i Finland, vilket gjorde att vi inte kunde sitta och fundera tillsammans så mycket som vi skulle ha velat. För det andra blev det tydligt att materialet var för stort. Det tog oss flera månader att analysera uppgifternas indelning. Det var ofta svårt att klassificera uppgifter och eftersom de bestod av flera arbetsfaser, blev våra första resultat rätt så diffusa. Vi ville försäkra att vi klassificerade uppgifterna enligt samma principer, vilket ledde till oändliga diskussioner och omtagningar. Våra metoder var befogade men tidskrävande. För det tredje var vi tvungna att begränsa materialet och lämna det digitala materialet utanför analysen. Resultaten skulle ha varit sanningsenligare och gett en bättre helhetsbild om allt läromaterial hade varit med. Vi föreslår att en annan uppsatsskribent tar tag i böckernas digitala material.

Vårt beslut att skriva avhandlingen tillsammans visade sig vara lyckat. Vi kunde hjälpa, stödja, uppmuntra och mana varandra. Vi skrattade mycket och diskuterade, reflekterade, hittade lösningar, gjorde kompromisser. Det var utan tvivel en förmån att hela tiden få överväga viktiga frågor tillsammans.

LITTERATUR

Material

107 frågeblanketter, (elevsvar). Ifyllda i november 2015. Tillgängliga hos skribenterna vid begäran, bevaras vid humanistiska fakulteten på Uleåborgs universitet.

Appel, M., Johansson, K., Lötjönen, A., Määttä, O., Nordman, L., Salo, O. -P. & Wallinheimo, K. 2016. Hallonbåt 1–2. 1.–4. painos. Sanoma Pro. Helsinki.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2015. Megafon 1. Övningsbok för lågstadiet. 2. painos. Otava. Helsinki.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2012. Megafon 1. Textbok. 1.–5. painos. Otava. Helsinki.

Tryckta källor

Bandura, A. 2016. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa: Bandura, A., Vasta, R. & Toppi, A. 2016. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. United Press Global. Tallinna. s.13–82.

Bernhardt, E. B. 1993. Reading development in a second language. Ablex Publishing Corporation. Norwood.

Bohn, O. & Munro, M. J. 2007. Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

Brumfit, C. 1984. Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy. Cambridge University Press. Cambridge.

Bygate, M. 2018. Creating and using the space for speaking within the foreign language classroom. What, why and how? In: Alonso Alonso, R. (ed.). 2018. Speaking in a second language. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. pp. 153–174.

Carrell, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. 1988. Interactive approaches to second language reading. Cambridge University Press. Cambridge.

Clément, R. 1980. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: H. Giles, P. Robinson, & P. Smith. (eds.) 1980. Social Psychology and Language. Pergamon Press. Oxford. pp. 147–159.

Deci, E.L. 1980. The psychology of self-determination. Heath Lexington Books. Lexington, Massachusetts.

Dörnyei, Z. 2005. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey.

Eriksson, R. & Miliander, J. 1991. Lärarstyrd elevplanerad engelska. Slutrapport från ett språkdidaktiskt forskningsprojekt vid Högskolan i Karlstad. Skolöverstyrelsen, F 91:1. Stockholm.
via Lundahl, B. 1998. Läsa på främmande språk. Studentlitteratur. Lund.

- Eskildsen, S. W. & Markee, N. 2018. L2 talk as a social accomplishment. In: Alonso Alonso, R. (ed.). 2018. *Speaking in a second language*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. pp. 69–104.
- Fletcher, J. D. & Tobias, S. 2005. The multimedia principle. In: Mayer, R. E. (ed.). 2005. *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press. New York. pp. 117–134.
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold. London.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers. Rowley, Massachusetts.
- Geeslin, K. L., Gudmestad, A., Kanwit, M., Linford, B., Yim Long, A., Schmidt, L. & Solon, M. 2018. Sociolinguistic competence and the acquisition of speaking. In: Alonso Alonso, R. (ed.). 2018. *Speaking in a second language*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. pp. 1–26.
- Gottfried, T. L. 2007. Music and language learning. Effect of musical training on learning L2 speech contrasts. In: Bohn, O. & Munro, M. J. (eds.). 2007. *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. John Benjamins Publishing Company. pp. 221–238.
- Harter, S. & Fischer, K. W. 1999. *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press. New York.
- Johns, A. M. 1990. L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. In: Kroll, B. (ed.). 1990. *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press. Cambridge. pp. 24–36.
- Jones, L. C. & Plass, J. L. 2005. Multimedia learning in second language acquisition. In: Mayer, R. E. (ed.). 2005. *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press. Cambridge. pp. 467–488.
- Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.). 2011. *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Kasanen, K. 2003. *Lasten kyvyksitykset koulussa*. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Kauppila, R. A. 2003. *Opi ja opeta tehokkaasti: Psyykkinen valmennus oppimisen tukena*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa: Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. WSOY. Porvoo. s. 188–201.
- Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. 1999. *Mediakasvatus*. Edita. Helsinki.

- Kovanen, M. 2013. Elokuvakasvatuksen opas. Nemo. Helsinki.
- Krapels, A. R. 1990. An overview of second language writing process research. In Kroll, B. (ed.). 1990. Second language writing: Research insights for the classroom. Cambridge University Press. Cambridge. pp. 37–56.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uud. p. WSOY Oppimateriaalit. Helsinki.
- Lenneberg, E. 1967. Biological Foundations of Language. Wiley. New York.
- Lightbown, P. and Spada, N. 2011. How languages are learned. 3. ed. Oxford University Press. Oxford.
- Lowie, W., Verspoor, M. & van Dijk, M. 2018. The acquisition of L2 speaking. A dynamic perspective. In: Alonso Alonso, R. (ed.). 2018. Speaking in a second language. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. pp. 105–125.
- Lundahl, B. 1998. Läsa på främmande språk. Studentlitteratur. Lund.
- Mayer, R. E. 2005. The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge University Press. Cambridge.
- Murphey, T. 1992. Music and song. Oxford University Press. Oxford.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & Vallerand R.J. 2000. Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. In: Language learning, vol. 50, no.1. pp. 57–85.
- Pasanen, U.-M. 1992. Roolileikkejä kielellä. WSOY. Porvoo.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa: Lintunen, P. & Pietilä, P. 2014. Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Gaudeamus. Helsinki. s. 45–67.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 2002. Motivation in education: Theory, research, and applications. 2. ed. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.
- Pitkänen-Huhta, A. 2000. Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Julkaisussa: Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.). 2000. Kielikoulussa – kieli koulussa. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In: K. R. Wenzel & A. Wigfield. (eds.). 2009. Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school. Routledge/Taylor & Francis Group. New York. pp. 171–195.
- Rödström, M. & Huovinen, H. 1992. Lapsen kehitys 7–12 vuotta. Otava. Helsinki.

Segermann, K. 2007. Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. (hrsg.). 2007. Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. gegenüber der 4. unveränderte Auflage. Francke. Tübingen. S. 295–298.

Stam, G. 2018. Gesture and speaking a second language. In: Alonso Alonso, R. (ed.). 2018. Speaking in a second language. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. pp. 49–68.

Tuokko, E. 2011. Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008. I: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.). 2011. Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningstadier. HAMK. Hämeenlinna. s. 23–40.

Ur, P. 1986. Teaching listening comprehension. Cambridge University Press. Cambridge.

Vaurio, L. 2000. Sanapäättely – lukemisen ja kielenoppimisen apuneuvo. Julkaisussa: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.). 2000. Minne menet, kielikasvatus? Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 181–192.

Viberg, Å. 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). 2004. Svenska som andraspråk: – i forskning, undervisning och samhälle. Studentlitteratur. Lund. s. 197–220.

Elektroniska källor

Berlin, J. 1988. Rhetoric and ideology in the writing class. In: College English, vol. 50 no 5. [online]. pp: 477–494. [Cited 24.4.2019]. Limited access: <https://www.jstor.org/stable/377477?seq=1#metadata_info_tab_contents>.

Bildningsforum. 2018. Kuinka moni abi kirjoittaa ruotsin? [online]. [Viitattu 14.7.2019]. Luettavissa: <<http://bildningsforum.fi/kuinka-moni-abi-kirjoittaa-ruotsin>>

Chee, Y. M. 2001. Virtual reality in education: Rooting learning in experience. Invited talk. In Proceedings of the International symposium on virtual education, Busan, South Korea. Via Jung, H.-J. 2002. Virtual reality for ESL students. In: The Internet TESL Journal, vol. 8, no 10. [online]. [Cited 8.4.2019]. Available: <<http://iteslj.org/Articles/Jung-VR>>.

Chen, H.-J. & Su, C.-C. 2011. Constructing a 3D virtual world for foreign language learning based on open source freeware. In: Chang, M., Hwang, W., Chen, M. & Müller, W. (eds.). 2011. Edutainment technologies: Educational games and virtual reality/augmented reality applications. [online]. Springer. Heidelberg. pp. 46–53. [Cited 17.4.2019]. Limited access: <<https://link-springer-com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-23456-9.pdf>>.

Dörnyei, Z. & Otto, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: Working papers in Applied Linguistics, vol. 4, no. 1. [online]. pp. 43–69. [Cited 1.5.2018]. Available: <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/2/Motivation_in_action.pdf>.

Edelsky, C. 1982. Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. In: Tesol Quarterly, vol. 16, no 2. [online]. pp. 211–228. [Cited 2.5.2018]. Available: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586793>>.

Eun, B. & Lim H. 2009. A Sociocultural View of Language Learning: The Importance of Meaning-Based Instruction. In: *Tesl Canada Journal*, vol. 27, no 1. [online]. pp. 13–26. [Cited 1.8.2018]. Available <<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1031/850>>.

Faigley, L. 1986. Competing theories of process: A critique and a proposal. In: *College English*, vol. 48, no 6. [online]. pp. 527–542. [Cited 5.12.2018]. Available: <https://www.jstor.org/stable/376707?read-now=1&seq=1#metadata_info_tab_contents>.

Finlex. 2017. Finlands grundlag 731/1999. 17 §. [online]. [Citerat 17.7.2017]. Tillgänglig: <<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>>.

Ghasemi, B., Hashemi, M. & Bardine, S. H. 2011. The capabilities of computers for language learning. In: *Procedia – Social and behavioural sciences*, vol. 28 [online]. pp. 58–62. [Cited 9.4.2019]. Available: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811024517>>.

Goldstone, R. L. & Hendrickson, A. T. 2009. Categorical perception. [online]. [Cited 28.6.2018]. Available: <<https://pdfs.semanticscholar.org/a703/1ba062221cb706d49f0b100a1b1be5773a64.pdf>>.

Griffiths, C. 2012. Using songs in the language classroom. In: *Procedia – Social and behavioural sciences*, vol. 70. [online]. pp. 1136–1143. [Cited 16.4.2019]. Available: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001705>>.

Harklau, L. 2002. The role of writing in classroom second language acquisition. In: *Journal of second language writing*, vol. 11, no 4. [online]. pp. 329–350. [Cited 3.7.2017]. Available: <http://ac.els-cdn.com/S1060374302000917/1-s2.0-S1060374302000917-main.pdf?_tid=ac2b32ec-5fc5-11e7-ae07-00000aabb0f02&acdnat=1499069006_4e4881926a7430921b568c6ebc9d8435>.

Jones, L. C. & Plass, J. L. 2002. Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. In: *The Modern language journal*, vol. 86, no 4. [online]. pp. 546–561. [Cited 7.7.2017]. Available: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-4781.00160/pdf>>.

Jung, H.-J. 2002. Virtual reality for ESL students. In: *The internet TESL journal*, vol. 8, no 10. [online]. [Cited 8.4.2019]. Available: <<http://iteslj.org/Articles/Jung-VR>>.

Koivuranta, E., Rinta-Tassi M. & Tolkki, K. 2019. Tuleeko ruotsista taas pakollinen aine ylioppilaskirjoituksissa? Lukiolaiset: "Käsittämätöntä", opettajat: "Upeaa!" [online]. *Yle Uutiset*. [Viitattu 14.7.2019]. Luettavissa: <<https://yle.fi/uutiset/3-10812242>>

Korkeakivi, Riitta. 2015. Uusi tuntijako vaatii mielikuvitusta. *Julkaisussa: Opettaja*, vol. 42, nr. 8. [online]. Sivut 26–27. [Viitattu 5.7.2015]. Luettavissa: <<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910931279>>.

Kuittinen, N. & Viita, M. 2009. Itsearviointin merkitys oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kannalta. Alkuopettajien ja -oppilaiden käsityksiä itsearviointista. [online]. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu. [Viitattu 4.7.2018]. Luettavissa: <<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81125/gradu03951.pdf?sequence=1>>.

Kukulska-Hulme, A. 2012. Mobile-assisted language learning. [online]. [Cited 9.4.2019]. Limited access: <<https://onlinelibrary-wileycom.pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0768>>.

Langan-Fox, J., Albert, K., Canty, J. & Sankey, M. 2009. The effects of text, graphic images and audio on learning. In: Demir, O. & Celik, C. (eds.) 2009. Multimedia in education and special education. [online]. Nova Science Publishers, Inc. New York. pp. 1–38. [Cited 20.7.2018]. Limited access:

<<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzM3NDk1MV9fQU41?sid=22efcbd1-0794-4e33-9243-b66561231190@sessionmgr101&vid=0&format=EB&rid=1>>.

Lanu, K. 2015. Lågstadielävers uppfattningar om svenska språket. [online]. Jyväskylän universitet. Institutionen för språk. Pro gradu. [Citerat 7.7.2017]. Tillgänglig:

<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47188/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201509243259.pdf?sequence=1>>.

Lehti-Eklund, H & Green-Vänttinen, M. 2011. Svenska i finska grundskolor. I: Nordica Helsingiensia, vol. 23. nr. 27. [online]. s. 1–78. [Viitattu 8.5.2018]. Tillgänglig:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30082/Nordica_Helsingiensia_27.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Lehtonen, T., Lakkala, M., Eloranta, J. & Rasila, M. 2015. Pedagoginen perusta kielenoppimisessa. Teoksessa: Lappalainen, Y., Poikolainen M., & Trapp H. (toim). 2015. Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen. [online]. Turun yliopiston Brahea-keskus. Turku. s. 20–37. [Viitattu 01.08.2018]. Luettavissa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156221/Pedagoginen_perusta_kielenoppimisessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Littlewood, W. 2004. The task-based approach: Some questions and suggestions. In: ELT journal, vol. 58, no 4. [online]. pp. 319–326. [Cited 23.4.2019]. Limited access: <<https://academic-oup-com.pc124152.oulu.fi:9443/eltj/article/58/4/319/370032>>.

Long, M. 1990. Maturational Constraints on Language Development. In: Studies in Second Language Acquisition, vol. 12, nr.3. [online]. pp.251–285. [Cited 5.7.2018]. Available

<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridgecore/content/view/3C0E1658F007F775F7E0DE03D62925DD/S0272263100009165a.pdf/maturational_constraints_on_language_development.pdf>.

Mayer, R. E. 2003. The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. In: Learning and instruction, vol. 13, no 2. [online]. pp. 125–139. [cited 20.7.2018]. Available: <http://ac.els-cdn.com/S0959475202000166/1-s2.0-S0959475202000166-main.pdf?_tid=278ae6c0-62fb-11e7-b01e-00000aab0f6c&acdnat=1499421830_b1617eb486bd54046d4a9c051035ea73>.

Opetushallitus 2003. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. [online]. [Viitattu 2.6.2019]. Luettavissa: <http://www.oph.fi/download/111628_kielitaidon_tasojen_kuvausasteikko.pdf>.

Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [online]. Next Print Oy. Helsinki. Määräykset ja ohjeet 2014:96. [Viitattu 3.9.2018]. Luettavissa:

<https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>.

Otava Oppimisen palvelut. Megafon 1 (OPS 2016). [online]. [Viitattu 8.5.2019]. Luettavissa:

<<https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/megafon-1-ops-2016/>>.

Otava/Megafon 1. [online]. [Viitattu 13.8.2018]. Luettavissa: <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/megafon-1-ops-2016/#oppilaan_materiaalit>.

Palmgren, R. (red.). 2000. De språkliga rättigheterna i den nationella lagstiftningen. Sammandrag av rapport utarbetad av språklagskommittén. [online]. Språklagskommittén. Helsingfors. [Citerat 7.7.2017]. Tillgänglig <http://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/sprakliga_rattigheterna_i_den_nationella_lagstiftningen.pdf/a52218df-5051-4adf-9082-212811ab13bf>.

Perussuomalaiset. 2015. Perussuomalaisten kielipoliittinen ohjelma. [online]. [Viitattu 18.7.2017]. Luettavissa: <<https://www.perussuomalaiset.fi/wp-content/uploads/2013/04/Kielipoliittinen.pdf>>.

Pitkänen, V. & Westinen, J. 2017. Puhut sie ruotsia? Tutkimus suomenkielisten asenteista ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin. [online]. e2 ja kirjoittajat. Helsinki. [Viitattu 10.4.2018]. Luettavissa: <<https://docplayer.fi/66150775-Puhut-sie-ruotsia-tutkimus-suomenkielisten-asenteista-ruotsin-kieleen-ja-ruotsinkielisiin.html>>.

Raimes, A. 1985. What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing. In: *Tesol Quarterly*, vol. 19, no 2. [online]. pp. 229–258. [Cited 5.5.2018]. Available: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586828>>.

Reichelt, M. 1999. Toward a more comprehensive view of L2 writing: Foreign language writing in the U.S. In: *Journal of second language writing*, vol. 8, no 2. [online]. pp. 181–204. [Cited 3.7.2017]. Available: <http://ac.els-cdn.com/S1060374399801271/1-s2.0-S1060374399801271-main.pdf?_tid=029d4f10-5fc7-11e7-beb4-00000aacb35d&acdnat=1499069580_8b9309bda255680c63ad2d54dbeae51d>.

Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. 2017. Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamisen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. [online]. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. Julkaisut 14:2017. [Viitattu 1.3.2018]. Tillgänglig: <https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf>.

Rubin, J. 1990. Improving foreign language listening comprehension. In: Alatis, J. E. (ed.). 1990. Georgetown University round table on languages and linguistics [online]. Georgetown University Press. Washington D. C. pp. 309–315. [Cited 7.7.2017]. Available <https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=VFXJT9hZ4T0C&oi=fnd&pg=PA309&dq=listening+comprehension%22&ots=2QCjDRJijt&sig=BqcC2grG4bZZj0nbGCIPsGs8Yh0&redir_esc=y#v=onepage&q=listening%20comprehension%22&f=false>.

Sanoma Pro. 2019. Hallonbåt. [online]. [Viitattu 8.5.2019]. Luettavissa: <<https://www.sanomapro.fi/sarjat/hallonbat/>>.

Sanomapro/Hallonbåt 1–2 [online]. [Viitattu 10.8.2018]. Luettavissa: <<https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/alakoulu/ruotsi/hallonbat/bu560718-hallonbat-1-2.html>>.

Sanomapro/Hallonbåt för högstadiet [online]. [Viitattu 10.8.2018]. Luettavissa: <<https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/ylakoulu/ruotsi/hallonbat.html>>.

Savonius, A. 2018. ”Finska skolor har inte vaknat upp till modersmålsinriktad svenska” - en möjlighet för tvåspråkiga familjer. [online]. Yle Nyheter. [Viitattu 11.4.2018]. Luettavissa:

<<https://svenska.yle.fi/artikel/2018/01/08/finska-skolor-har-inte-vaknat-upp-till-modersmalsinriktad-svenska-en-mojlighet>>.

Sivonen-Sankala, V. 2018. Itsearviointi- ja toveriarviointimalleja. [online]. [Viitattu 4.7.2018]. Luettavissa: <https://www.edu.fi/perusopetus/kielet/salkkutuoskentely/itsearviointi-_ja_toveriarviointimalleja>.

Skolverket. 2007. Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. [online]. Rådet för kulturellt samarbete, utbildningskommittén, enheten för moderna språk. Elanders. Strasbourg. [Citerat 23.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.skolverket.se/getFile?file=2144>>.

Snow, C. E. & Hoefnagel-Höhle, M. 1978. The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. In: *Child Development*, vol. 49, nr. 4. [online]. pp. 1114–1128. [Cited 3.5.2018]. Available: <https://www.jstor.org/stable/1128751?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents>.

Someren, M. W. van, Reimann, P., Boshuizen, H. P. A. & Jong, T. de. 1998. Learning with multiple representations. [online]. Elsevier Science Ltd. Oxford. [Cited 1.6.2019]. Limited access: <<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzkxMTc5X19BTg2?sid=0a64fa4e-da70-4b60-ba4a-e4f9400f1755@pdc-v-sessmgr02&vid=0&format=EB&rid=1>>.

Sueyoshi, A. & Hardison, D. M. 2005. The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. In: *Language learning*, vol. 55, no 4. [online]. pp. 661–699. [Cited 7.7.2017]. Available: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x/pdf>>.

Swaffar, J. K., Arens, K. & Byrnes, H. 1991. Reading for meaning: An integrated approach to language learning [online]. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. [Cited 5.12.2018]. Available: <https://www.researchgate.net/publication/258433548_Janet_K_Swaffar_K_Arens_and_Heidi_Byrnes_Reading_for_Meaning_An_Integrated_Approach_to_Language_Learning_Englewood_Cliffs_NJ_Prentice-Hall_1991>.

Takala, S. 2012. Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? [online]. [Viitattu 18.7. 2017]. Luettavissa: <<https://docplayer.fi/3115559-Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan-aidinkielenä-ja-toisena-kansalliskielenä-peruskoulun-ja-lukion-paattovaiheessa.html>>.

Ur, P. 2013. Teaching listening comprehension. [online]. 31. ed. Cambridge University Press. Cambridge. [Cited 7.7.2017]. Available: <https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Zg95PuVmQWUC&oi=fnd&pg=PP2&dq=%22listening+comprehension%22&ots=8bXIEnP14Z&sig=LvkOMhmg57mv6qZ8NShx-pUTg0s&redir_esc=y#v=onepage&q=%22listening%20comprehension%22&f=false>.

Vähäsarja, S. 2014. Pakollinen ruotsi tulee alakouluun – mutta kuka sitä opettaa? [online]. Yle Uutiset. [Viitattu 5.7.2017]. Luettavissa: <<http://yle.fi/uutiset/3-7154485>>.

Vandommele, G., Van den Branden, K., Van Gorp, K. & De Maeyer, S. 2017. In-school and out-of-school multimodal writing as an L2 writing resource for beginner learners of Dutch. In: *Journal of Second Language Writing*, vol. 36. [online]. pp. 23–36. [Cited 3.7.2017]. Available: <<http://ac.els->

cdn.com/S1060374317301686/1-s2.0-S1060374317301686-main.pdf?_tid=a1643bf2-5fc9-11e7-891c-00000aacb35f&acdnt=1499070705_a90d7cca2cef6507b2c16eed1e042887>.

Vettenranta, J. Välijärvi, J. Ahonen, A. Hautamäki, J. Hiltunen, J. Leino, K. Lähteinen, S. Nissinen, K. Nissinen, V. Puhakka, E. Rautopuro, J. Vainikainen, M. 2015. Pisa 2015 – ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. [online]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. [Viitattu 9.5.2019]. Luettavissa: <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>>.

Weimer, M. 2012. Five Characteristics of Learner-Centered Teaching. [online]. Jossey Bass. San Francisco. [Cited 20.7.2017]. Available: <https://books.google.se/books?hl=fi&lr=&id=wSjsFA9Ks90C&oi=fnd&pg=PR9&dq=Five+Characteristics+of+Learner-Centered+Teaching&ots=92JwTf7fDb&sig=nS0m0wk9saoCHAmX3xaMBH5dQXw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>

Weiner, B. 1985. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: Psychological Review, vol. 92, no 4. [online]. pp. 548–573. [Cited 19.8.2017]. Available: <https://www.researchgate.net/profile/Bernard_Weiner/publication/19257755_An_Attributional_Theory_of_Achievement_Motivation_and_Emotion/links/5434140a0cf294006f734b2c/An-Attributional-Theory-of-Achievement-Motivation-and-Emotion.pdf>.

Zamel, V. 1983. The composing processes of advanced esl students: six case studies. In: Tesol Quarterly, vol. 17 no 2. [online]. pp. 165–188. [Cited 5.5.2018] Available: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586647>>.

BILAGA. FRÅGEENKÄTEN.

Hei! Olet juuri osallistunut näytelmään suomen ja ruotsin kielellä. Ole hyvä ja vastaa kaikkiin alla oleviin kysymyksiin.

1. Olen ___ tyttö ___ poika.

2. Olen luokalla ___3 ___4 ___5 ___6

3. Kirjoita tähän alapuolelle kolme mieluisinta kouluainettasi.

1) _____ 2) _____ 3) _____

4. Oletko käynyt teatterissa tai katsomassa näytelmää vapaa-ajallasi, esimerkiksi perheesi kanssa? (Ei koulun esitys.)

___ kyllä, useammin kuin kerran ___ kyllä, kerran ___ en ole käynyt

5. Oletteko esittäneet pieniä näytelmiä tai sketsejä luokassa oppitunnilla?

___ kyllä, useammin kuin kerran ___ kyllä, kerran ___ emme ole

6. Onko luokkasi oppilaita esiintynyt isommalle yleisölle näytelmässä, esimerkiksi joulu- tai kevätjuhlassa?

___ kyllä, useammin kuin kerran ___ kyllä, kerran ___ ei ole

7. Oletko sinä näytellyt jossain koulun näytelmässä?

___ kyllä, useammin kuin kerran ___ kyllä, kerran ___ en ole näytellyt

8. Harrastatko näyttelemistä tai ilmaisutaitoa vapaa-ajallasi?(Esimerkiksi näytelmäkerhossa.)

___ kyllä ___ ei

9. Näytteleminen on minusta mukavaa ja tekisin sitä mieluusti enemmänkin. (Rastita sopiva vaihtoehto.)

___ kyllä ___ ei

10. Harrastatko tanssia?

___ kyllä, mitä lajeja? _____ ___ ei

11. Soitatko jotain soitinta?

___ Kyllä Mitä soitinta? _____ ___ En soita.

12. Missä olet kuullut ruotsia aikaisemmin? (Rastita sopivat kohdat.)

- ___ Radiossa
- ___ Televisiossa
- ___ Netissä
- ___ Koulussa
- ___ Kaupungilla
- ___ Olen kuunnellut ruotsinkielisiä lauluja vapaa-ajalla.
- ___ Olen käynyt Ruotsissa.
- ___ Minulla on ruotsinkielisiä sukulaisia.
- ___ Tunnen ruotsinkielisiä ihmisiä.
- ___ Jossain muualla. Missä? _____

13. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? (Rastita sopiva vaihtoehto.)

- Minusta on hauska oppia uusia kieliä. ___ kyllä ___ ei
- Kielten oppiminen on minulle helppoa. ___ kyllä ___ ei
- Ruotsin kieli kiinnostaa minua. ___ kyllä ___ ei
- Ruotsin kieli on mielestäni hyödyllistä. ___ kyllä ___ ei
- Haluan mielelläni oppia koulussa ruotsia. ___ kyllä ___ ei
- Vieraan kielen oppitunnilla käytetään koulussani vuoropuheluita ja näytelmiä. ___ kyllä ___ ei
- Vieraita kieliä pitäisi opettaa näytelmien ja vuoropuheluiden avulla useammin. ___ kyllä ___ ei

14. Piditkö näytelmästä, jota luokkasi oli juuri seuraamassa? (Rastita sopiva vaihtoehto.)

___ Kyllä ___ En Kerro, miksi et pitänyt? _____

15. Näytelmän aikana (Rastita sopiva vaihtoehto.)

___ Osallistuin tapahtumiin itsekin. ___ Lähinnä kuuntelin ja katselin.

16. Mitä uusia asioita opit, kun osallistuit näytelmään? (Rastita sopivat kohdat.)

- ___ Opin ruotsinkielisen sanan tai muutamia sanoja.
- ___ Opin sanomaan lyhyen lauseen ruotsiksi.
- ___ Opin ääntämään ruotsia.
- ___ Opin uuden laulun tai osan laulusta.
- ___ Sain tietää ja kuulla, minkälaista ruotsin kieli on.
- ___ Opin, mitä kieltä suomenruotsi on.
- ___ Opin, missä suomenruotsalaisia ihmisiä asuu.
- ___ Opin vielä muutakin. Kirjoita tähän, mitä muuta opit? _____
- ___ En oppinut mitään.

17. Haluaisitko osallistua samantapaiseen näytelmään uudestaan?

- ___ Kyllä.
- ___ En. Miksi? _____

18. Ruotsin kielen oppiminen näytelmän avulla oli

- | | | |
|------------------|-------------|-----------------------|
| ___ helppoa | ___ vaikeaa | (Rastita jompikumpi.) |
| ___ kiinnostavaa | ___ tylsää | (Rastita jompikumpi.) |

19. Näytelmän jälkeen minusta tuntui, että ruotsin kieli (Rastita sopiva vaihtoehto.)

- ___ on helppoa oppia ___ on vaikea oppia ___ en osaa sanoa

20. Näytelmän jälkeen minusta tuntui, että ruotsin kieli (Rastita sopiva vaihtoehto.)

- ___ kiinnostaa minua enemmän kuin ennen.
- ___ kiinnostaa minua vähemmän kuin ennen.
- ___ kiinnostaa minua yhtä paljon kuin ennenkin.

21. Mitä vierasta kieltä luet koulussa? (Rastita sopiva vaihtoehto.)

- | | | | |
|--------------|------------|----------------------------------|------------|
| ___ englanti | ___ ruotsi | ___ saksa | ___ ranska |
| ___ espanja | ___ venäjä | ___ jokin muu kieli, mikä? _____ | |

22. Opiskelen vierasta kieltä mieluiten (Rastita sopivat kohdat.)

- ☐ kun saan lukea tekstiä hiljaisuudessa.
- ☐ kun saan lukea tekstiä ääneen.
- ☐ kun saan kirjoittaa vieraalla kielellä.
- ☐ kun kuuntelen opettajan puhetta.
- ☐ kun saan keskustella vieraalla kielellä.
- ☐ kun saan kuunnella vieraskielisten laulujen sanoja.
- ☐ kun saan katsoa vieraskielisiä elokuvia.
- ☐ kun saan katsoa YouTube-videoita.
- ☐ kännykkäsovellusten tai tietokoneohjelmien avulla.
- ☐ jokin muu tapa. Kirjoita tähän alapuolelle, mikä tapa? _____

23. Mitä muuta haluaisit vielä sanoa suomen ja ruotsin kielellä pidetystä näytelmästä?

Kysely päättyy tähän. Kiitos paljon vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin Kaisa Klapuri Oulun yliopistosta